ESCUELAS SECUNDARIAS PRIVADAS, POLÍTICA Y PARTICIPACIÓN

Ciudadanías juveniles, voces y acciones

Liliana Mayer
Marina Larrondo
Mariana Lerchundi
Victoria Seca
Andrés Hernández
(coordinadores)

teseo

ExLibrisTeseoPress 115919. Sólo para uso personal

Escuelas secundarias privadas, política y participación

Ciudadanías juveniles, voces y acciones

Liliana Mayer, Marina Larrondo, Mariana Lerchundi,
Victoria Seca y Andrés Hernández (coordinadores)

Imagen de tapa: LibroLab ARTAI

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones / Liliana Mayer… [et al.]; coordinación general de Liliana Mayer; Marina Larrondo; Mariana Lerchundi; Victoria Seca; Andrés Hernández. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2023. 438 p.; 20 x 13 cm.
ISBN 978-987-723-370-4
1. Educación Secundaria. 2. Educación Privada. 3. Argentina. I. Mayer, Liliana, coord. II. Larrondo, Marina, coord. III. Lerchundi, Mariana, coord. IV. Seca, Victoria, coord. V. Hernández, Andrés, coord.
CDD 373.222

© Editorial Teseo, 2023
Buenos Aires, Argentina
Editorial Teseo
Hecho el depósito que previene la ley 11.723
Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra,

escríbanos a: **info@editorialteseo.com**

www.editorialteseo.com

Este libro fue compaginado desde TeseoPress.

A Emilia Mayer, mi hija eterna, que en su corto paso por este plano iluminó mi vida. Con la esperanza de que en algún lugar, escuches todos los Te Amo que te sigo diciendo y los abrazos que te sigo dando.

Twinkle, twinkle, Little Star

Hasta que nos volvamos a encontrar, te ama, mamá.

Indice

Introducción
Participación y ciudadanía en las escuelas secundarias de gestión privada. Notas para el análisis

Marina Larrondo y Liliana Mayer

1. La hora de la política
Representaciones y participación de jóvenes estudiantes de escuelas de clases altas en tiempos de polarización (AMBA, 2015 y 2019)

Miriam Kriger e Ignacio Robba Toribio

2. ¿Proyectos solidarios o participativos?
Notas sobre los modos de construcción de instancias participativas en escuelas de elite

Liliana Mayer

3. Participación estudiantil y política en las escuelas secundarias privadas
Una mirada desde la desigualdad

Marina Larrondo

4. Jóvenes, (in)seguridad y derechos humanos
La mirada institucional de la politización en escuelas secundarias de gestión privada (Río Cuarto, 2020-2021)

Mariana Lerchundi

5. Protestar, proponer
Estrategias de participación de jóvenes en escuelas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires

Lucía Litichever

6. La presencialidad-DHD en Creativa Monumento
Una experiencia de práctica educativa mediatizada en un colegio secundario polivalente de la provincia de Santa Fe

Patricia Silvana San Martín, Roque Jesús Pettinari y Guillermo Luján Rodríguez

7. El Consejo Institucional de Convivencia
Posibilidades para una experiencia de participación real en las escuelas

secundarias de gestión privada. Primeras ideas

Elena Franco

8. Dinámicas participativas de lógica comunitaria en bachilleratos populares
Reflexiones a partir del Bachillerato Popular Casa Abierta

Daniela Klapproth

9. Dispositivos, intermitencias y experiencias frustradas
Breve historia de un centro de estudiantes en una escuela de gestión privada

Andrés Hernández

10. Ideas que transforman
Logros y desafíos en la implementación del programa Clubes TED-Ed en cinco escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires

Mariana Jacob

11. Poder simbólico y alteridad en mujeres líderes de un colegio de clases altas
Juan Dukuen

12. Resonancias de los feminismos en los colegios de gestión privada de la provincia de Mendoza
Primeras aproximaciones

Victoria Seca

13. Lo público y la participación política en los colegios de elite en Córdoba, Argentina
Manuel Alejandro Giovine

Sobre los autores

Introducción

Participación y ciudadanía en las escuelas secundarias de gestión privada. Notas para el análisis

Marina Larrondo y Liliana Mayer

Este libro propone conocer y reflexionar sobre las experiencias de participación escolar en la escuela secundaria en el subsistema de educación privada en Argentina. Los capítulos que aquí se presentan son el resultado de la reunión científica financiada por la Agencia Nacional para la Promoción Científica y Tecnológica, llevada a cabo en el CIS-IDES UNTREF/CONICET, en la Ciudad de Buenos Aires, en noviembre de 2021. Por entonces, nos convocó –y nos sigue interpelando– un área problemática de fuerte vacancia en el marco de un paradigma ético y político que pone en primer plano el ejercicio de las ciudadanías juveniles (Reguillo Cruz, 2003) y los derechos de niños, niñas y adolescentes. El interés en la temática dio lugar a la formulación – y posterior aprobación y acreditación– del proyecto PICT "Ciudadanías juveniles, política y curriculum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021" (2019-2021), dirigido por Liliana Mayer, Marina Larrondo y Mariana Lerchundi, en el que también participan varios autores de los artículos aquí compilados.

La escuela secundaria y el sector privado

La escuela secundaria es un área de conocimiento y de intervención socioeducativa de vital importancia, pero ¿por qué estudiar el sector privado? Si bien podemos encontrar múltiples respuestas a esta pregunta, resaltamos dos motivos. El primero refiere a un área de vacancia detectada: se trata de un subsistema relegado en las investigaciones en nuestro continente pese a tener un crecimiento ininterrumpido en los últimos años en la región (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2019), al igual que en nuestro país (Morduchowicz, 2022). Asimismo, el tema que nos convoca está subrepresentado. Es decir, el campo de estudio de la participación estudiantil en la escuela media se centra fuertemente en la escuela pública de gestión estatal y sus formas típicas, mientras que, en el sector privado, sus características y especificidad permanecen menos exploradas, como sucede con gran parte de lo que acontece en instituciones del subsistema privado. En este libro creemos que podremos mostrar una diversidad de experiencias participativas que adquieren nuevos sentidos al ser comparadas con la participación que prevalece en el sector público, destacando sus puntos en común y los que los diferencian, como así también qué potencialidades tienen ambos subsistemas en el logro de mayores niveles de democratización, la expresión de la voz de los jóvenes y la defensa de los derechos estudiantiles.

En segundo lugar, importa el sector privado porque dista de ser irrelevante o marginal, no solo por su magnitud, sino porque en él diversos sectores sociales, instituciones y sujetos depositan infinidad de expectativas y porque sus dinámicas tienen efectos concretos en diversos sectores sociales y en todo el sistema educativo. El subsistema privado representa el 30 % de la matrícula total del país, registrando porcentajes mucho mayores en áreas como CABA (49 %), zona norte del AMBA (más del 50 %) o la ciudad de Córdoba (43 %). Además, el subsistema privado es sostenido y en gran parte financiado por

el Estado nacional y pertenece al sistema educativo nacional. Lo que en él suceda tiene significación para todo el sistema y, desde ya, para los niños, niñas y adolescentes que allí se escolarizan, y repercute considerablemente en ellos.

La escuela secundaria argentina se caracteriza por múltiples procesos que, iniciados hace pocas décadas, se van constituyendo como rasgos estructurales. Por un lado, la ampliación de su cobertura y sus implicancias. El aumento ininterrumpido de la matrícula desde la década del 60 (Pereyra *et al.*, 2005; Tenti, 2007) y la obligatoriedad de la totalidad del secundario en años recientes marcaron un cambio en la racionalidad del nivel: ya no se trata de una institución de elite, como lo fuera en el momento de la fundación del sistema educativo nacional y de la consolidación de sus modelos pedagógicos, sino de un ciclo considerado básico y con vocación de inclusión universal.

En dicho escenario, la literatura da cuenta de tres fenómenos críticos. En primer lugar, la desigualdad. El proceso incluyente de ampliación de la matrícula no ha sido homogéneo y, además, se ancla sobre exclusiones o desigualdades preexistentes: niveles de ingresos del hogar, localización geográfica, clima educativo del hogar y la pertenencia o no a grupos étnicos u originarios discriminados, solo por citar algunas. Es claro que estas desventajas condicionan los procesos de inclusión en sociedades profundamente desiguales (Saravi, 2015). En segundo lugar, la segmentación de las instituciones, hecho que fue inicialmente analizado en los primeros años de la década de los dos mil (Tiramonti, 2004a; Tiramonti, 2004b; Kessler, 2003; Poliak, 2007) y cuya continuación es evidente y continúa profundizándose (Mayer y Nuñez, 2017). La segmentación implica la formación de circuitos diferenciados de escuelas a las que acceden los distintos sectores sociales. Así, hay escuelas de elite, muchas de ellas destinadas a formar “ciudadanos

globales", de doble jornada escolar, con una importante oferta de idiomas, acceso a programas de estudios internacionales, deportes y artes, y una adecuada y cómoda infraestructura, otras escuelas caracterizadas por una diversidad de idearios, ofertas pedagógicas y edilicias, destinadas a sectores medios, y escuelas a las que concurren estudiantes en situación de vulnerabilidad social extrema, en las que se provee de un servicio de alimentación y en las que, en la mayoría de los casos, hay una jornada escolar simple (cinco horas de clase por día). Si bien en la Argentina existen y han existido importantes programas destinados a paliar estas iniquidades, las desigualdades continúan siendo evidentes. Así, las experiencias escolares de los jóvenes que transitan en estos distintos circuitos son muy diferentes entre sí (Larrondo y Mayer, 2018), como así también los conocimientos curriculares y las experiencias extraescolares a las que acceden. Como resultado, esta dinámica socioeducativa tiende a reproducir la desigualdad preexistente no solo entre los sectores más altos y los más bajos, sino entre todos los estratos sociales.

En tercer lugar, la escuela secundaria atraviesa lo que algunos autores denominan "crisis". Esta –que se manifiesta más fuertemente en las escuelas de sectores desfavorecidos– refiere a la dificultad de la institución para socializar a los jóvenes en cuanto "alumnos", para incluirlos en los saberes y la cultura contemporánea y para dar lugar a las nuevas formas de subjetividad juvenil. Otros trabajos relativizan esta noción de "crisis" mostrando o bien la alta valoración que tenían los estudiantes sobre la escuela (Dussel, Brito y Núñez, 2007) o bien la presencia de nuevos formatos escolares para dar respuesta a la inclusión (Tiramonti *et al.*, 2007; Larrondo, 2009). El reciente contexto de pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto, con toda su crudeza, los efectos del origen social y los recursos de los hogares en la continuidad escolar y las posibilidades de aprendizaje –

dadas por la desigualdad en el tipo de conectividad y calidad de la enseñanza a las que tuvieron acceso los jóvenes según las escuelas a las que concurrían–. Pero también ha demostrado la alta valoración que los estudiantes tienen de la escuela, en cuanto a la importancia que le dan a la secundaria en su proyecto de vida, lo cual se evidencia en la expresión de sus deseos de continuar y finalizar (Semán y Navarro, 2022).

Formación ciudadana y desigualdades

La inclusión del paradigma de los derechos de la niñez y la adolescencia y la oleada de reformas educativas acaecidas en la región a partir de la década de los noventa han implicado un cambio sustancial en los objetivos del sistema educativo en cuanto a la formación ciudadana. Ya no se trata de formar "argentinos" (Dussel, 1996), sino ciudadanos, abiertos a valores universales y latinoamericanos, "participativos" y "responsables"[1]. En la Ley de Educación Nacional vigente desde el año 2006, la formación para la ciudadanía se ubica en primer plano. Puntualmente, establece varios puntos relevantes sobre los cuales ciertas agendas de investigación, hallazgos y reflexiones cobran sentido. Así, el artículo 30 de la ley dispone que la educación secundaria "en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios". Para tal fin, define los siguientes objetivos:

> a) Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo

> tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural y b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

A su vez, los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) para la educación secundaria establecen un conjunto de contenidos mínimos para el área de ciencias sociales vinculados a la educación democrática/ciudadana. En línea con la ley, la idea de ciudadanía que recupera incluye el respeto a la diversidad cultural y a las identidades particulares y enfatiza la formación en derechos humanos y el aprendizaje de procesos históricos vinculados a concientizar sobre las consecuencias de su violación, como genocidios y procesos dictatoriales. Se incluye también el conocimiento y la valoración por la democracia y sus mecanismos de funcionamiento, el sistema político, las múltiples formas de participación política y los contenidos relacionados con los derechos y las obligaciones, los derechos estudiantiles y aquellos vinculados específicamente a la niñez y la adolescencia. Otro núcleo de contenidos, además, ha sido apropiado y "militado" fuertemente por los jóvenes en años muy recientes. Se trata de los contenidos de la ESI (educación sexual integral), que están refrendados, además, en una ley específica. Trabajos muy recientes (Tomasini, 2022; Larrondo, 2021) muestran cómo, en infinidad de escuelas públicas y especialmente privadas, los jóvenes se han organizado para reclamar la enseñanza efectiva de estos contenidos y la discusión de distintos temas que la ESI propone, como la diversidad de identidades sexo-genéricas y los derechos reproductivos.

Ahora bien, la educación y la formación ciudadana no

trata solo de contenidos curriculares –como los que acabamos de presentar–, sino de prácticas que deben promoverse. Aproximadamente, desde el año 2009, el Estado argentino y diversos Estados jurisdiccionales han llevado adelante una política de promoción de la participación juvenil activa desde las políticas públicas (Vázquez, 2016) y desde las políticas educativas del nivel secundario en particular (Larrondo, 2014). Esto se vio plasmado, también, en nueva legislación nacional. Así, la Ley de Ciudadanía Argentina, sancionada en 2012, estableció el voto optativo para los jóvenes de entre 16 y 18 años, y, en el año 2013, la Ley Nacional de Centros de Estudiantes estableció que las escuelas –tanto de gestión estatal como de gestión privada– deben tener centros de estudiantes y que estos deben reconocerse como órganos representativos de sus intereses y de la defensa de sus derechos. En paralelo, y muy paulatinamente, en el sistema educativo nacional se fue produciendo el reemplazo de las nociones de "disciplina escolar" por la construcción de la convivencia escolar y de reglamento disciplinario por acuerdos de convivencia. El reemplazo del paradigma de la disciplina por el de convivencia no tiene implicancias solamente pedagógicas, sino también sociológicas, es decir, se trata de nuevas formas de construcción de lazo social. Se busca el desarrollo y la creación de un clima de democratización en las instituciones educativas que redunde en el funcionamiento de espacios de diálogo y participación en instituciones basadas en un modelo –todavía– fuertemente adultocéntrico.

Retomando lo expuesto hasta aquí, cabe hacer una aclaración. Como sostuvimos, las desigualdades que atraviesan la división entre subsistema público y privado dan como resultado una fuerte disparidad en los conocimientos a los que acceden efectivamente los jóvenes. Esto podría llevarnos a una "deducción" errónea: los jóvenes que van a escuelas de elite se apropiarían de más y mejores conocimientos en relación con la

ciudadanía, favoreciendo mejores prácticas participativas y políticas en detrimento de aquellos y aquellas que concurren a escuelas públicas. Pero esto dista de ser así, y los resultados que los trabajos que aquí se presentan lo confirman en parte. Las escuelas en las que mayor cantidad de contenidos de ciencias sociales se enseñan no siempre son las escuelas en las que los jóvenes tienen mayor derecho –efectivo– a participar o comprenden en mayor profundidad las implicancias de la ciudadanía. En síntesis, la ciudadanía juvenil entendida como ejercicio en la propia escuela adquiere diferentes condiciones de posibilidad que no pueden establecerse *a priori* y que, en ocasiones, juegan como ventajas y desventajas en diversos sentidos y en los distintos subsistemas (estatal y privado). Así, mientras que para aquellos y aquellas estudiantes que concurren, por ejemplo, a escuelas privadas, la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones de asuntos que los atañen suele ser mucho menor en comparación a los estudiantes de escuelas de gestión estatal, para estos últimos las posibilidades de participar de proyectos solidarios o culturales con una perspectiva global o internacional es menor. Lo que queremos decir es que la enseñanza y la práctica de la ciudadanía y la política son diferentes, y esto redunda en desigualdades contradictorias, en ocasiones inesperadas, pero, sin duda, de ninguna manera inocuas. Muchas veces son los jóvenes que acuden al sector privado los que menos posibilidades tienen de ejercer sus derechos en cuanto estudiantes y jóvenes.

Prácticas participativas y políticas en las escuelas privadas: abordajes y descripciones posibles

¿Qué está en juego en los distintos tipos de participación que suceden de hecho en las escuelas? Es importante tener en cuenta que consideramos a la escuela como un espacio político. Los sistemas educativos y las instituciones escolares cuentan con recursos, reglas y normas que definen quiénes deciden,

sobre qué temas y cómo lo hacen. Esto no es otra cosa que la estructura de autoridad del gobierno escolar (Gvirtz y Minvielle, 2009). Estas reglas de juego son explícitas (las normativas oficiales) e implícitas (las costumbres y la cultura escolar). Así, de acuerdo a las características que estas adquieran, se generan ciertas condiciones para la acción y la participación, y se autoriza a distintos actores para influir o decidir. Dicho en otros términos: en cada subsistema educativo y en cada escuela, hay un conjunto de definiciones legales e informales sobre quiénes (padres, alumnos, docentes, no docentes, autoridades escolares o extraescolares, ministros, inspectores, etcétera) tienen una "voz" legítima para ser escuchada y capacidad para decidir en cuestiones relevantes –o influir en la toma de esas decisiones–. Justamente, en segundo término, estas reglas formales e informales determinan también sobre qué deciden estos actores (v.g. currículum, régimen de convivencia, contratación de personal, distribución del presupuesto) y, en tercer lugar, cómo se decide: de manera democrática –ya sea a partir de la participación directa o a través de la delegación representativa– o jerárquica.

Este marco nos lleva a hacernos preguntas altamente relevantes en relación con nuestro tema: ¿qué tipo de participación les cabe a los estudiantes?, ¿qué tipo de participación se promueve y se enseña en las escuelas?, ¿tienen posibilidades reales de ejercicio de la voz?, ¿son escuchados?, ¿por qué?, sus voces ¿están autorizadas para opinar sobre temas que los atañen, como los contenidos que estudian, los temas que se debaten, las formas de ser evaluados?, ¿pueden decidir cómo se gastan los recursos?, ¿se los convoca a participar de modo genuino o las instancias participativas son solo un simulacro de ejercicio de la voz?, ¿toda participación en la escuela es política?, ¿participar implica la defensa o la reivindicación de intereses "gremiales"?, ¿son autónomos los jóvenes al participar?, sus intereses estudiantiles ¿tienen

mecanismos de representación?, ¿cómo aparecen los adultos en estas formas de participación?

Las respuestas a estas preguntas remiten, en definitiva, a las posibilidades de desarrollo de lo político en el espacio escolar. Entendemos lo político como un antagonismo constitutivo (Mouffe, 2008) derivado de lo social. Es importante recordar que lo político emerge cuando un conjunto de identidades o demandas son el resultado de la acción colectiva, existe un reconocimiento de un nosotros y estas demandas o esta identidad adquieren un carácter público y contencioso (Bonvillani *et al.*, 2008). Esto no significa que lo político remite a "peleas", sino a un modo de reconocer y desplegar intereses diversos –y, en consecuencia, constitutivamente antagónicos– y tramitarlos colectivamente desde dicho reconocimiento. El despliegue o la obturación (es decir, las dificultades para conformar intereses e identidades colectivas propias y distintivas, potencialmente enfrentadas a otras) de lo político redunda, entonces, en modos distintos de ejercer la voz, participar y, por ende, desarrollar la politicidad de las acciones e identidades colectivas (por ejemplo, la identidad de estudiantes). No es lo mismo que se reconozca a los estudiantes como actores que tienen intereses, derechos y responsabilidades y una voz legítima en la institución, que convocarlos como sujetos tutelados para "escuchar sus pedidos" y así "conceder o no".

De acuerdo con la investigación disponible, y desde nuestra lectura sintética, al interior de las escuelas tanto públicas como privadas, existen diversos formatos organizativos que se vinculan con la participación estudiantil. El formato "centro de estudiantes" (CE), compuesto por comisión directiva, vocalías, comisiones y cuerpo de delegados, es el que podríamos llamar –de modo coloquial– "clásico" y el

que ha sido más promovido por las normativas vigentes desde el retorno democrático. Una segunda modalidad es el cuerpo de delegados, generalmente elegido a mano alzada por cursos/ divisiones. Este puede tener una comisión directiva con funciones representativas o ser totalmente horizontal y asumir la representación formal directamente. En algunas escuelas privadas, el cuerpo de delegados tiene un rol consultivo –y a veces propositivo– y se distancia de la organización centro de estudiantes tal como es definida en la normativa oficial, con carácter representativo (cfr. Larrondo, 2014 y 2018). Un tercer tipo de organizaciones estudiantiles son los consejos de convivencia, que cumplen un rol claramente establecido en la normativa y que deberían funcionar en todas las escuelas. Un cuarto tipo de organizaciones son aquellas que responden a otros formatos que no se denominan en sí mismos "centros de estudiantes", sino "cooperativas" o "clubes estudiantiles", cuyos fines son netamente cooperativos o de obrar mancomunado por la escuela. Por último, aparecen grupalidades situacionales que se conforman para y por un proyecto (por ejemplo, una acción solidaria, un proyecto pastoral, el armado de una charla TED). Aquí, en la mayoría de los casos, sus objetivos se vinculan a la participación en y por la actividad que los convoca, pero no tienen la impronta de representar al estudiantado, o bien sus intereses en cuanto tal. Este formato puede clasificarse en dos tipos: aquellos que se conforman como iniciativas más autónomas de los estudiantes y aquellos que se relacionan con proyectos pedagógicos más amplios o están impulsados por el propio proyecto institucional, a cargo de directivos o docentes.

Dentro de los últimos tipos de proyectos mencionados, cabe dedicarles especialmente atención a los proyectos de aprendizaje-servicio dado que tienen una amplia presencia en el sector privado (Mayer, 2020; Mayer y Perozzo Ramírez, 2021). En términos generales, los proyectos que se engloban bajo esta pedagogía suponen una superación de viejas formas

de filantropía o acción social por el desarrollo de proyectos con impacto social y comunitario encuadrados curricularmente. Se trata de un marco pedagógico académico orientado a horizontalizar los vínculos a través de la solidaridad, remplazando las clásicas acciones que jerarquizaban posiciones entre donantes y receptores –pasivos– de "beneficios", aunque no son pocas las instancias donde esta modalidad prevalece.

Si bien esta concepción tiene aspectos muy relevantes, sus efectos son algo controvertidos. Por un lado, su aplicación en la gran mayoría de las escuelas de "elite", muchas de las cuales están regidas no solo por la normativa nacional, sino también por redes internacionales que las certifican, como la Organización del Bachillerato Internacional (OBI). Allí suelen establecerse proyectos solidarios más vinculados al voluntariado tradicional o corporativo y a formatos de responsabilidad social empresaria, más que al desarrollo de estrategias que permitan la vinculación real y efectiva entre sectores sociales distintos. Se orientan a mostrarles a sus alumnas y alumnos privilegiados estos privilegios y sacarlos de sus "zonas de confort". Otras opciones contemplan trabajar por la comunidad educativa misma, por ejemplo, en el desarrollo de becas para estudiantes de la propia escuela. Pese a que muchos programas lo incluyen en sus documentos, la inclusión de los estudiantes en los gobiernos escolares y en los dispositivos de participación estudiantil genuina (cuerpo de delegados, centros de estudiantes) aparece opacada frente a estas propuestas. Distinto es el caso de otras escuelas que realizan actividades solidarias sin anteponer la diferencia de clase entre alumnos y receptores, muchas veces, porque la distancia socioeconómica entre quienes desarrollan este tipo de proyectos y quienes lo "reciben" no es grande o son parte de categorías socioeconómicas equivalentes. Este es el caso de escuelas que desarrollan, por ejemplo, paneles solares para su propia comunidad y son tanto "realizadores" como receptores

de esos beneficios, y que dejan capacidades instaladas en sus entornos comunitarios. A modo de ejemplo, podemos nombrar las acciones referidas al cuidado del medioambiente y el mejoramiento de las condiciones ecológicas que muchos proyectos realizan, así como la revalorización de patrimonios locales asociados a culturas prehispánicas.

Sobre esto podemos plantear consideraciones en torno a dos extremos –y con ellos todos los matices posibles–: por un lado, empoderan al estudiantado en el reconocimiento de derechos vulnerados y de que son ellos y ellas quienes deben salir a buscar soluciones, muchas veces realizando reclamos al Estado, en cualquiera de sus niveles; en el otro extremo, estos formatos de participación, anclados en el *do it yourself*, pueden debilitar las acciones estatales, que se realizan por otros medios, muchas veces en alianza con sectores intermedios –NGO– que contribuyen a debilitamientos mayores de las instituciones estatales. A su vez, marcan desigualdades entre escuelas que, por diversos motivos, pueden movilizar y motorizar recursos y aquellas que no alcanzan a hacerlo. Pero, en particular, y en estrecha relación con nuestro análisis, estas prácticas muestran déficits en términos de representación institucional. Si, como dijimos líneas arriba, las sociedades democráticas funcionan a partir de la resolución democrática y dialógica de conflictos y la escuela es un laboratorio para estos aprendizajes, esta debe desarrollar prácticas orientadas a esa resolución. Sin embargo, por más valiosos que sean este tipo de proyectos, de ellos no suelen surgir representaciones políticas específicas de los estudiantes. Esto lleva a formas de acción colectiva en las que se achica el espacio de la política e intervienen otros actores con otras lógicas. En este marco, la investigación realizada hasta el momento muestra que hay un marco común detrás de estas acciones: si bien valorizan los espacios colectivos de acción y toma de decisiones, se inclinan más hacia la formación de un ciudadano responsable que se

vincula desde lo individual con hechos puntuales más que con acciones colectivas y, desde ya, tomas de decisiones colectivas. Aun cuando resulte de ellas sujetos y, en consecuencia, estudiantes "empoderados", este empoderamiento refiere más a un *ethos* de ciudadano responsable y solidario que a dirimir en las arenas públicas los conflictos, sean estas la calle, la política o la propia escuela. Como contrapartida de esto, los estudiantes quedan fuera de la posibilidad de reconocerse y ser representados en términos de los derechos estudiantiles. En definitiva, se trata de proyectos que tienen muchas potencialidades, pero también limitaciones para el ejercicio de la participación efectiva en términos de los usos de la voz.

Por último, hay infinidad de iniciativas participativas en las escuelas no englobadas en los tipos anteriormente presentados. No obstante, hemos intentado dar aquí varias coordenadas conceptuales para su lectura. En términos globales, dado que unos tipos de formatos participativos –los oficiales– suelen estar más presentes en las escuelas públicas y otros en las escuelas privadas, y, además, hemos visto que varias escuelas privadas cuentan con más horas de clase o asignaturas o experiencias educativas, lo visto hasta aquí nos permite hacer una observación interesante: la desigualdad educativa también comporta una desigualdad en la formación ciudadana, entendida de manera integral. Así, la desigualdad no se manifiesta solamente en lo curricular, en detrimento de los sectores más desfavorecidos, sino en la participación democrática real, aquella que permite participar en la toma de decisiones y en el ejercicio de los derechos estudiantiles legalmente consagrados para los estudiantes, esta vez en detrimento de los que concurren a escuelas privadas, y que corresponden a sectores sociales más favorecidos. Es importante destacar que, de acuerdo a investigaciones previas (Larrondo, 2014 y 2019), cuando los formatos participativos por parte del estudiantado no se basan en la concepción de

derechos, estos permanecen desconocidos y, por lo tanto, incumplidos.

El libro: autores, aportes y capítulos

Esta diversidad de formas participativas y políticas presentada no agota ni los hallazgos ni las reflexiones concretas que nos han convocado al intercambio. Sobre ello trabajan los distintos capítulos. Como dijimos en el primer párrafo, los artículos que siguen fueron presentados en una Reunión Científica, en la que se convocó a investigadores con trabajos en curso o finalizados en la temática en el ámbito nacional. A su vez, la reunión surgió en el marco del proyecto PICT que implicó la formación de un grupo de trabajo en estas temáticas, y del cual varios autores forman parte. No obstante, en cualquiera de los dos casos, se privilegió e incentivó la reflexión independiente, con el fin de lograr una multiplicidad de perspectivas y análisis que nutra la conformación o el fortalecimiento del campo. La diversidad y heterogeneidad del subsistema de gestión privada deriva en propuestas participativas diferentes. Como dijimos anteriormente, muchas experiencias puedan quedar afuera, ya que la propuesta tanto de la reunión como del proyecto no consistió en abarcarlas todas, sino en abrir el espacio colectivo de reflexión sobre temas aún opacos en la agenda investigativa.

En el marco de esta diversidad, un tema que atraviesa las distintas percepciones de los autores gira en torno al uso –o no– del lenguaje inclusivo. Si bien se parte de la premisa de que el lenguaje es dinámico y, a la vez, no es neutral, sino un soporte ideológico, también somos conscientes de que el uso de este formato aún es tema de debate, y que adolece de lineamientos generales y generalizables. Somos conscientes también de que el uso que podríamos entender como *tradicional* puede parecer obsoleto, no solo para los autores, sino también para los

lectores, y más aún en análisis que, al centrarse en los jóvenes y las instituciones educativas, necesariamente suponen cambios. Atendiendo entonces a la falta de consenso respecto del lenguaje inclusivo y a la saturación en la lectura que muchas veces supone, el pedido fue guiarnos por las normas de escritura tradicionales. Dada la extensión máxima establecida para cada artículo, hemos decidido no utilizarlo, manteniendo los genéricos, con la excepción de los casos en que sea necesario indicar lo contrario. La referencia a "los jóvenes", "los académicos" y demás sustantivos engloba la pluralidad de géneros posibles y la diversidad de casos hacia dentro de cada uno de ellos. La falta de acuerdos respecto de su uso nos llevó a declinar su inclusión y especificar la condición genérica cuando sea necesario.

En el capítulo 1, Miriam Kriger e Ignacio Robba Toribio nos ofrecen una mirada diacrónica que busca reconocer procesos y articular diferencias, continuidades y novedades a propósito del vínculo que mantienen jóvenes de clases altas con la política y la ciudadanía. Este análisis dialoga con las transformaciones de las dinámicas más amplias de politización juvenil, dando cuenta de algunas tendencias actuales en el marco de la pandemia y pospandemia.

Liliana Mayer, por su parte, analiza en el capítulo 2 los proyectos participativos asociados al componente creatividad, acción y servicio y al llamado "aprendizaje-servicio". Luego de caracterizar aquellas instituciones que se encuentran adheridas al Programa Diploma del Bachillerato Internacional, indaga las dimensiones específicas de las instancias participativas que allí se proponen. Con ello da cuenta de los modos en que las elites y las instituciones conciben y promueven determinados dispositivos en detrimento de otros.

En el capítulo 3, Marina Larrondo explora las formas de participación más frecuentes en las escuelas privadas, centrando la mirada en los mecanismos de habilitación y

obturación de la voz de los estudiantes. Asimismo, a partir de un relevamiento en diarios, redes sociales y entrevistas en profundidad, se analiza la emergencia de formas de organización y reclamos novedosos y disruptivos en escuelas de gestión privada después del año 2015. Así, muestra cómo la irrupción del feminismo y los movimientos de la disidencia sexual interpelaron a estos jóvenes que vehiculizaron numerosos reclamos en torno a la libertad de vestimenta, la exhibición del pañuelo verde –símbolo de la campaña a favor del aborto legal, seguro y gratuito– y el pedido de inclusión de contenidos de educación sexual integral.

Mariana Lerchundi, en el capítulo 4, realiza una aproximación al subsistema privado de la ciudad de Río Cuarto, centrándose en la mirada institucional acerca de las experiencias de politización de los jóvenes. Su análisis nos invita a repensar los modos en que el paradigma de la seguridad ciudadana y la (in)seguridad resuenan en el espacio escolar, poniendo en tensión los discursos basados en los derechos humanos.

En el siguiente capítulo, Lucía Litichever indaga las formas de participación de los jóvenes en escuelas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires, basándose en el trabajo de campo realizado en el marco de la situación de aislamiento social durante 2020. Allí, reconoce y reconstruye las distintas instancias que se desarrollan en las escuelas, así como también los propósitos y modos en que impactan sobre las formas de construcción de ciudadanía.

Patricia San Martín, Roque Pettinari y Guillermo Rodríguez nos comparten una experiencia educativa, particularmente novedosa, que fue desarrollada en la provincia de Santa Fe con el objetivo de la socialización activa del patrimonio cultural. Allí abordan y describen algunos aspectos fundamentales que se desprenden de aquella experiencia de coconstrucción de la presencialidad, en un proceso de prácticas

educativas mediatizadas a través de dispositivos hipermediales dinámicos.

En el séptimo capítulo, Elena Franco ofrece algunas líneas de análisis acerca de las percepciones, los ajustes y las mediaciones asociados al papel de los directivos –y sus propias redes de relaciones–, prestando especial atención a los intereses, las necesidades y los conflictos que están en juego en el marco de la puesta en acto de las aquellas normativas directamente asociadas a la participación, democratización y regulación de la convivencia en el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires.

En el capítulo 8, Daniela Klapproth indaga acerca de la potencialidad –leída en clave de generación de praxis política– de los bachilleratos de educación popular surgidos en el marco de los nuevos movimientos sociales de la Argentina luego de la crisis del año 2001. Allí describe la experiencia de un bachillerato de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, analizando los distintos espacios y dinámicas participativas que posibilitan la ampliación de derechos políticos como parte de un proceso de empoderamiento crítico y de habilitación de la práctica política.

En el capítulo 9, Andrés Hernández presenta un modo posible de abordar las experiencias de organización y participación estudiantil en escuelas secundarias de gestión privada, desplegando un análisis centrado en las múltiples temporalidades que allí se ponen en juego. Según sostiene, al incorporar un enfoque temporoespacial, asoman nuevas líneas de fuga, las cuales permiten identificar algunas de las lógicas que están detrás de las frustraciones individuales y los fracasos institucionales en materia de participación y construcción de ciudadanías en este tipo de instituciones.

Mariana Jacob, por su parte, en el capítulo 10 presenta un análisis a título exploratorio, pero también a modo de evaluación de los logros y desafíos en el marco de la

implementación del programa Clubes TED-Ed en cuanto experiencia participativa. Allí caracteriza las prácticas de los participantes que desarrollaron estos clubes en escuelas de la Provincia de Buenos Aires, con el objeto de comprender su incidencia en distintos aspectos de la vida escolar, según los puntos de vista de directivos, docentes facilitadores y estudiantes.

En el capítulo 11, Juan Dukuen aborda la cuestión de la socialización moral y política a partir de un trabajo de campo de corte etnográfico realizado en un colegio de clases altas de tradición británica de la Ciudad de Buenos Aires. Allí describe las prácticas y los sentidos que circulan, como así también los efectos de poder simbólico que se producen en el marco de la participación de mujeres líderes estudiantiles en los llamados "eventos TED" (Tecnología, Entretenimiento, Diseño). Asimismo, da cuenta de las formas de producción de alteridad a partir de las prácticas solidarias que realizan los estudiantes junto con la fundación TECHO.

En el capítulo 12, Victoria Seca nos ofrece una aproximación a dos experiencias de la provincia de Mendoza en las cuales explora acerca de las resonancias de los discursos y las prácticas de los feminismos, prestando especial atención a los modos en que las nuevas tramas simbólicas y normativas se plasman en las dinámicas cotidianas e institucionales de las escuelas que integran el subsistema privado.

Finalmente, Manuel Giovine aborda las implicancias de aquellos discursos que se presentan como contrarios a la politización de la educación y que tienen fuerte arraigo en las representaciones de las clases dominantes. Centrándose en los sentidos, las representaciones y las percepciones sobre lo público y la participación política de estudiantes y docentes que caracterizan a las familias de clase alta de Córdoba, nos ofrece un modo de recuperar e integrar al análisis los procesos históricos de masificación y democratización de la educación

estatal, así como también de diferenciación de la Iglesia católica.

Los invitamos a recorrer las siguientes páginas que recogen una interesante diversidad de hallazgos, perspectivas de análisis y lecturas que abonan, sin duda, al campo del conocimiento y el campo de la intervención. Con esta ilusión nos reunimos y escribimos este libro.

Bibliografía

Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11).

Dussel, I. (1996). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina.* Buenos Aires: Fundación Santillana.

Gvirtz, S. y Minvielle, L. (2009). The impact of institutional design on the democratization of school governance: The case of Nicaragua's autonomous school program. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 544-565.

Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Larrondo, M. (2009). *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires.* Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés.

Larrondo, M. (2014). *Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Tesis de Doctorado. Los Polvorines:

Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES.

Larrondo, M. (2018). La militancia estudiantil secundaria durante el kirchnerismo y apuntes iniciales tras el triunfo de Cambiemos. *Ánfora*, 25(45), 71-98.

Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación: las otras desigualdades.* Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Mayer, L. (2020). Grandes proyectos para pequeños públicos: El caso de las escuelas internacionales en Argentina. En L. Mayer, M. Lerchundi & M. I. Domínguez (eds.). *Infancias, juventudes y desigualdades: experiencias, procesos, espacios.* Clacso.

Mayer, L. y Núñez, P. (2017) Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*, (87-88), 12-19.

Mayer, L. y Perozzo Ramírez, W. (2021). Aprendizaje Servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 65-75.

Morduchowicz, A. (2022) ¿Educación pública o privada? O ¿a quién querés más, a tu mamá o a tu papá? En *Gloria y Loor*. Disponible en t.ly/VetS.

Moschetti, M. C., Fontdevila, C. y Verger, A. (2019). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. *Educaçao e Pesquisa*, 45(1).

Mouffe, C. (2008). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.* Barcelona: Paidós.

Pereyra, A. *et al.* (2005). La educación media: una aproximación cuantitativa. Informe. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Poliak, N. (2007). Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media. Artículo publicado en el marco del Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en t.ly/Lx0f5.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Buenos Aires: Norma.

Reguillo Cruz, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, (19), CIDPA Viña del Mar, noviembre de 2003.

Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.

Semán, P. y Navarro, F. (2022). *Dolores, experiencias y salidas: un reporte de las juventudes durante la pandemia*. Buenos Aires: RGC Ediciones.

Tenti, E. (2000). Culturas Juveniles y cultura escolar. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educaçao. Secretaria de Educaçao Média e Tecnológica. Coordenaçao-Geral de Ensino Médio. Brasilia, del 7 al 9 de junio del 2000.

Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tiramonti, G. (2004a). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2004b). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. *et al*. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final. Buenos Aires, FLACSO-Argentina área Educación.

Tomasini, M. (comp.) (2022). *Educación sexual. Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*. Buenos Aires: GEU.

Vázquez, M. (2016). *Juventudes, políticas públicas y participación.*

Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente. Buenos Aires: GEU-Clacso.

---

1. Artículos 11 y 30 de la Ley 26.206 de Educación Nacional.

La hora de la política[1]

Representaciones y participación de jóvenes estudiantes de escuelas de clases altas en tiempos de polarización (AMBA, 2015 y 2019)

Miriam Kriger e Ignacio Robba Toribio

Introducción

La relación de los jóvenes de clases altas con la política adquirió mayor interés desde fines de la primera década del milenio, signada también por "el giro hacia el *neoliberalismo recargado* nacido del cataclismo de la crisis financiera más grande del capitalismo global" (Kriger, 2021a: 17), y en América Latina por el fin de la ola de gobiernos neopopulistas (Buchrucker *et al.*, 2015). En nuestro país, este movimiento comenzó con la disputa entre el gobierno y el campo en 2008 (Pucciarelli & Castellani, 2017), que

> dio lugar a la gestación de un genuino *antagonismo*, en tanto se traspasó el grado gremial de la disputa y se la llevó a una dimensión específicamente política, sobre la base de la constitución de dos polos beligerantes con sus respectivas construcciones identitarias (Varesi, 2014: 8).

Se produjo entonces un proceso de politización polarizada (Kriger, 2021a; G. Vommaro, 2019) donde las clases altas cobraron protagonismo y visibilidad en la protesta pública, primero "sin banderas políticas" –al modo de las ciudadanías contrademocráticas (Rosanvallon, 2006)– y asumiendo luego, en buena medida, los colores partidarios de la coalición Cambiemos, especialmente del PRO. El impacto que ello tuvo sobre la politización juvenil es tal que nos permite hablar hoy no solo de jóvenes, sino de "juventudes" de clases altas, de actuaciones políticas con identidades colectivas instituidas y prácticas políticas específicas, estudiadas por diversos autores con los que dialogaremos en este artículo (Grandinetti, 2015; G. Vommaro, 2017; G. Vommaro & Morresi, 2015). Cabe en este punto mencionar como antecedente en el marco de nuestro equipo de investigación un trabajo de Kriger y Dukuen (2014) que analiza el aumento de las disposiciones políticas en clases altas, como resultado de un estudio empírico realizado en 2011 entre estudiantes de diversas clases sociales, que advirtió tempranamente –a partir de entrevistas en profundidad realizadas en un colegio de clases altas del conurbano bonaerense norte– la posibilidad de un nuevo hito fundacional de la política en jóvenes de ese sector, nacido de la experiencia reciente y directa de participación en actos de protesta (piquetes, cacerolazos) a favor del campo/contra el gobierno junto a sus familias.

En esa línea, unos años más tarde, se observó la coexistencia en la sociedad de distintas unidades generacionales superpuestas (P. Vommaro, 2011: 137), entre las cuales es posible distinguir tres, "paridas en solo dos décadas" (Kriger, 2016: 14): la de "los hijos de la democracia" (Mayer, 2009), la de "los hijos del argentinazo", y una tercera donde se polarizan las filiaciones entre los "hijos de la década ganada" (a favor del gobierno kirchnerista) y los "hijos del conflicto del campo" (contra ese gobierno) (Kriger, 2016: 14).

Es decir: generaciones constituidas en la experiencia de acontecimientos históricos nacionales, pero cuya percepción y apropiación notamos que va siendo más intervenida por la pertenencia de clase, en un contexto signado por la alta estratificación socioeconómico-territorial y una agudización de la conflictividad política. Emerge allí la nueva juventud de la coalición Cambiemos de centro-derecha –fundamentalmente del PRO (G. Vommaro & Morresi, 2015)–, en el seno de las clases altas y en el rechazo al kirchnerismo (Grandinetti, 2021), que logran, no obstante, una llegada sin precedentes no solo a las clases medias, sino también a las populares, aun cuando su *core* partidario se compone de facciones provenientes del mundo empresario, profesionales de ONG y dirigentes de la derecha tradicional (G. Vommaro, 2017).

En suma, como señala el análisis de la evolución del voto del PRO en CABA realizado por G. Vommaro y Morresi (2014), "aunque conquistó un electorado heterogéneo (gracias a su capacidad de capturar votos en sectores tradicionalmente esquivos a los partidos de derecha) consiguió más apoyo electoral en los distritos ricos" (380). La cristalización de estos procesos tuvo lugar en las elecciones del 2015, con implicancias históricas para la sociedad en general y nuestro campo de estudios en particular, debido a que fueron las primeras en que una parte de los jóvenes argentinos menores de edad (desde los 16 años) hicieron uso del derecho adquirido a través del "voto joven" implementado desde 2013. Su participación alcanzó el 58 % del padrón (muy alta teniendo en cuenta que en su caso era voluntaria y opcional) y los resultados[2] adicionan complejidad al desafío más amplio de comprender el triunfo del macrismo por ejemplo en la Provincia de Buenos Aires, un bastión histórico del peronismo.

La conformación de una juventud de centro-derecha con una concepción de la política basada en una matriz moral reconfigurada en términos políticos, con modalidades de

activismo no tributarias de la militancia propiamente política, sino del voluntariado y el emprendimiento (G. Vommaro, 2017), una vez lograda la "conversión de los esquemas morales en disposiciones políticas" (Dukuen & Kriger, 2016), nos obliga a los investigadores también a problematizar nuestras propias nociones de "política". Ante este reto, adoptamos una perspectiva que problematiza la confluencia entre la polarización política de la sociedad y la politización juvenil desde fines de la primera década y durante la segunda década del milenio.

En pos de ello, analizaremos resultados de dos investigaciones empíricas realizadas en 2015 y 2019 en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) con estudiantes secundarios cercanos a votar por primera vez, sobre su confianza "en la política y en los políticos", la palabra que asocian libremente a "la política", y su participación en manifestaciones en el espacio público. Mediante la puesta en relación de ambas investigaciones, proponemos construir una mirada diacrónica para reconocer procesos y articular diferencias, continuidades y novedades en el vínculo de jóvenes de clases altas con la política y la ciudadanía, e interpretarlos a la luz de transformaciones de las dinámicas más amplias de politización juvenil. Finalmente, esperamos que este trabajo contribuya a comprender también algunas tendencias que tomaron expresión durante la pandemia de COVID-19 en los "discursos anticuarentena" (Martínez, 2020) y en la radicalización de las nuevas derechas.

Juventudes y política en Argentina en el nuevo milenio[3]

En el campo de estudios sobre juventudes y política[4], desde una línea de investigación sobre la formación de subjetividades políticas juveniles[5], que indaga representaciones, disposiciones y experiencias de jóvenes escolarizados,

adoptamos la noción de “política” como

> un eje de la relación dual que los sujetos ciudadanos establecen por una parte con el proyecto común de la nación en tanto “comunidad imaginada” (Anderson, 1983) y, por la otra, con el Estado en tanto instancia presente en la cual se actualiza e instituye la existencia jurídica y la experiencia social de cada uno y entre sí. En suma: nación y Estado designan, de manera simultánea e interrelacionada, sentidos, interlocutores y agentes de los procesos de subjetivación política como integración a un mundo común, dotado de densidad histórica y potencia proyectiva (Kriger, 2017b: 25).

En cuanto a la politización, creemos que ella no alude a un punto de llegada, sino a “diversos grados y modos de complejos procesos ligados a la transformación de las sociedades en distintos tiempos y contextos, y a la conversión de los sujetos sociales en sujetos políticos que forman parte de un proyecto colectivo” (Kriger, 2017b: 24). Asimismo, y entendiendo a *la/s juventud/es* como “noción socio-histórica definida en clave relacional” (P. Vommaro, 2015: 17) e intersubjetiva, asumimos que los procesos de politización juvenil de las primeras dos décadas del milenio se organizan en dos dinámicas “entre dos paradigmas de Estado” (Kriger, 2021b), a saber:

a. la “politización integradora” (Kriger, 2017b): entre el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y el segundo de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011), nació con el hito del “argentinazo” del 2001 (Giarracca, 2001), tuvo su auge en el Bicentenario (2010) y conservó vigencia hasta el 2015; y
b. la politización “en clave de polarización” (Kriger, 2021a: 16-17): detonada en la disputa entre el gobierno y el campo (2008) en el segundo gobierno de Cristina Fernández (2011-2015), alcanzó intensidad entre

> 2015-2019 con el arribo al gobierno del Bloque PRO-Cambiemos y la gestión de Mauricio Macri, y sigue vigente en la actualidad.

La primera dinámica debe ser leída a la luz de los procesos poscríticos, signada por la orientación integradora de las prácticas hacia (y no contra) el Estado y la relegitimación de la política, convergente con una creciente producción socioestatal, que, hotro el final de la década, dio lugar a una nueva "invención histórica de la juventud" (Kriger, 2016), impulsada por el Estado, mediante prácticas, discursos y políticas públicas que reconfiguran la figura del joven y de la juventud como sujeto histórico colectivo. Asimismo, la politización integradora (Kriger, 2017b) tiene como singularidad la positivización de sentidos y valores de la política en relación con las décadas previas (Kriger & Bruno, 2013), tras el "divorcio entre ciudadanía y política" en la experiencia del 2001 (Kriger, 2010); y principalmente la incorporación de *lo político* a *la política* formal, con fuerte interpelación de las juventudes (no solo de los partidos, sino de la participación activa ciudadana, por ejemplo, con la Ley 26.774/2012 de "voto joven" y la Ley 26.877/2013 de Centro de Estudiantes). Por su parte, la dinámica "en clave polarizada" toma expresión identitaria y luego electoral en tiempos del segundo gobierno de Cristina Fernández (2011-2015), que alcanzó mayor intensidad entre 2015-2019 durante la presidencia de Mauricio Macri, y continúa en la actualidad. La disputa entre el gobierno y el campo marcó el inicio de la incorporación a la política de jóvenes que aún estaban en contra o fuera de ella, *no políticos* y *antipolíticos*:

> En el caso de lxs primerxs, empujadxs por la creciente polarización de la que se fue tiñendo la vida social (pública, privada, y hasta íntima); y en el de lxs últimxs, por la llegada sin precedentes que tuvo la Alianza Cambiemos –en especial el PRO–

a jóvenes de distintas clases sociales (sobre todo en los extremos) (Kriger, [a]021a: 20-21).

Pero, si bien está dinámica implica, por una parte, la ampliación cuantitativa de la participación juvenil y también nuevas identidades políticas, por la otra, produce un efecto doble y paradojal: la ampliación de la participación de vastos sectores de la sociedad es simultánea a una restricción de la calidad del debate y una pérdida de espacios de encuentro (G. Vommaro, 2019), por efecto de la binarización de espectro y del devenir de las emociones morales en afectos políticos (Kriger & Daiban, 2021: 33). En el plano psicosocial, la polarización en alto grado produce un quiebre de los marcos de referencia colectivos para la interacción cotidiana (Lozada, 2004).

Para abordar estos procesos, adoptamos una noción de "polarización política" (Robba, 2022) que designa el proceso dinámico y multidimensional de confrontación entre grandes grupos, diferenciándola en dos dimensiones de análisis:

a. la político-institucional, basada en las diferencias entre grandes grupos de actores políticos, donde los resultados electorales pueden funcionar como un indicador de la relación entre la polarización del electorado y la de las elites políticas; y
b. la dimensión político-identitaria, en donde la polarización, expresada como binarización, es una forma entre otras de articular los antagonismos que constituyen las identidades políticas.

En diálogo con los estudios políticos neoinstitucionalistas (Abramowitz & Saunders, 2008; Hetherington, 2009) y sobre identidades políticas (Aboy Carlés, 2013, 2019; Barros, 2018), asumimos una confluencia –asimétrica y no un correlato autoevidente– entre ambas en nuestro contexto de estudio. Si

bien la polarización político-identitaria tiene como punto de inflexión el conflicto de 2008, la político-institucional se evidencia recién en los resultados dicotómicos de las elecciones presidenciales de 2015 y más en 2019, con una suerte de "balotaje virtual entre las dos principales fuerzas políticas" (Kriger & Robba, 2021: 159).

Aspectos teóricos y antecedentes

Este trabajo propone tres ejes temáticos de indagación, fundamentados en un marco teórico conceptual y en categorías construidas en otros estudios empíricos que fueron operativizados en la metodología del estudio:

1. La confianza en la política y los políticos, teniendo en cuenta el impacto sobre la autocalificación política de los jóvenes participantes, ya que, de acuerdo a nuestros estudios (Kriger, 2010, 2017c; Kriger & Bruno, 2013), la diferenciación entre *la política* como práctica de construcción social y *los políticos* como actores históricos con alta negativización moral abre la posibilidad de una positivización de la política en clave generacional, que llamaremos "política propiamente joven", que se distingue de la *política adulta* (y adultocéntrica) asociada a *los políticos* tradicionales.
2. La palabra asociada libremente con *la política*, que nos permite conocer significantes y significados claves asociados a ella de modo espontáneo en los que se conjugan dimensiones morales, cognitivas, afectivas y representaciones más amplias que circulan en su medio y en el discurso social. La respuesta inmediata de la asociación libre nos coloca en una posición distinta a la argumentación (deliberativa, reflexiva), más cercana a la expresión de lo inconsciente, que en un clima de polarización revela aspectos ligados a los afectos políticos

que no son alcanzados por la interpelación cognitiva.

3. La participación en manifestaciones ciudadanas en el espacio público, que designa una práctica activa y colectiva en el espacio cívico-social común, que involucra la presencia y algún grado de compromiso directo. Preguntamos por la primera y la última manifestación a la que concurrieron, ya que nos interesa notar si hay eventos y trayectorias comunes o diferenciables en y entre "generaciones", y también porque en estudios previos hemos encontrado (Kriger, 2010; Kriger & Dukuen, 2014) que la primera suele darse en relación con una decisión adulta (familia o escuela), mientras que la última suele ser reconocida como una decisión autónoma.

Considerando el ejercicio de ciudadanías de diversas intensidades (O'Donnell, 2004), y en continuidad con trabajos previos (Kriger, 2010; Kriger y Daiban, 2021; Kriger & Fernández Cid, 2012), entendemos que esta es una práctica de participación de mediana-alta intensidad. La hemos elegido porque nos interesa indagar el tipo de representación identitaria partidaria que asumen jóvenes de diversas clases sociales al involucrarse y *poner el cuerpo en* manifestaciones de expresión ciudadana que no transgreden ni desafían el marco de la legalidad ni el *statu quo*. En el contexto específico de estudio, permiten además explorar en clases altas el pasaje de la participación ciudadana a la política, particularmente la conversión en algunos jóvenes de la ciudadanía no política a la política. A propósito de ello, es preciso aclarar que optamos por utilizar la noción de "clases altas" (Dukuen & Kriger, 2016) considerando los prolíficos debates en torno a "clase alta", "clase dominante" y "elite" (Ziegler & Gessaghi, 2012). A diferencia de otros trabajos que estudian la educación de las elites y clases altas (Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016; Méndez,

2013; Tiramonti & Ziegler, 2008; Ziegler & Gessaghi, 2012), la socialización política en escuelas secundarias de clases altas (Dukuen, 2021a, 2021b; Dukuen & Kriger, 2016; Kriger & Dukuen, 2014, 2017), en jóvenes del PRO (Grandinetti, 2015, 2019; Vázquez & Cozachcow, 2017) o en las elites estatales (Vázquez, 2020), aquí lo hacemos focalizando el análisis en los participantes de clases altas, dentro de investigaciones en escuelas de diversas clases sociales, motivados por su protagonismo político en la última década.

Aspectos metodológicos

Este trabajo se basa en resultados parciales de dos investigaciones más amplias realizadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) –el mayor conglomerado urbano del país– en los años 2015 y 2019 sobre juventudes, ciudadanía y política[6]. Ambas fueron de corte comprensivo, conjugaron instancias cuantitativas y cualitativas, y se llevaron a cabo con estudiantes de escuelas secundarias (cinco y cuatro, respectivamente) de distintas clases sociales: la primera, en dos de clases altas, una de clases medias, y dos de clases bajas; y la segunda, en dos de clases bajas, una de clases medias y una de clases altas. La condición de clase se estableció en relación con el nivel socioeconómico, considerando en principio criterios clásicos como el barrio/comuna donde se ubica la escuela y su condición pública/privada, aunque teniendo en cuenta que su lectura debía complejizarse en función de transformaciones educativas y de la relación entre clase social, población y territorio urbano en las últimas décadas.

La instancia cuantitativa se implementó en 2015 (N = 321) y en 2019 (N = 272), en ambos casos mediante estudios descriptivos de diseño transversal, sobre estudiantes secundarios de entre 17 y 19 años de edad y de diversos géneros, que votarían ese año por primera vez en elecciones

generales. Se aplicó un cuestionario[7] escrito, individual y autoadministrable en el aula presencial (una hora de clase), elaborado *ad hoc* para cada estudio sobre la base de una herramienta original (Kriger, 2007). Constó de entre 30 y 34 ítems, de los cuales aquí consideraremos solo tres, que fueron replicados en ambos estudios con variaciones que no modifican las categorías, a los fines de poder luego compararlos.

El primero indaga la confianza en la política y en los políticos:

> ¿Con cuál de estas frases estás más de acuerdo? Marcá con 1 X solo una de las siguientes opciones: 1) No creo en la política ni en lxs políticxs, 2) creo en la política, pero no en lxs políticxs, 3) creo en la política y en lxs políticxs.

El segundo interroga, de forma abierta, sobre la palabra asociada al término "política": "Escribí la primera palabra que te vienen a la mente cuando escuchás la palabra 'política'". El tercero se concentra en la asistencia a manifestaciones: "¿Fuiste alguna vez a una marcha o manifestación? Marcá con una 1 X la opción que corresponda 1) SÍ 2) NO. Si respondiste que SÍ: ¿cuál fue la primera?, ¿cuál fue la última?".

Como los ítems segundo y tercero son preguntas abiertas (sin opciones), se hizo primero una lectura y luego un trabajo interpretativo para agrupar las respuestas y *cerrarlas* en categorías. El análisis que presentamos es un estudio estadístico realizado con el software SPSS. Primero, presentaremos resultados generales de la muestra con todas las clases sociales para poder detectar diferencias comparativas y especificidades de las clases altas. Luego, agregaremos nuevos pasos ya solo dentro de este grupo, con el fin de profundizar el análisis y establecer relaciones entre los ítems indagados, que habiliten una interpretación de los hallazgos en vinculación con los procesos sociohistóricos más amplios de politización juvenil y

polarización política del contexto de estudio.

Presentación de resultados

Eje 1: la política con y sin los políticos

La tabla 1 muestra la predominancia de la *confianza relativa* en la política ("creo en la política, pero no en los políticos") en todas las clases sociales tanto en 2015 (66 %) como en 2019 (69 %). Esto nos permite decir que la confianza en "la política" es transversal cuando esta es interrogada en clave relacional con "los políticos" (volveremos sobre este punto). A su vez, esta *confianza relativa* en la política es mayor entre estudiantes de clases altas tanto en 2015 (78 %) como en 2019 (82 %), en comparación con estudiantes de clases bajas y medias. Ahora bien, en las clases altas disminuye la *desconfianza absoluta* ("no creo en la política ni en los políticos") de 11 % en 2015 a 4% en 2019 e, inversamente, aumenta la *confianza absoluta* ("creo en la política y en los políticos") de 8 % en 2015 a 14 % en 2019. Este aumento de la *confianza absoluta* es sumamente ilustrativo sobre la politización juvenil de clases altas en un contexto en donde disminuye entre las clases bajas y medias[8]. Entonces, si bien existe un contexto general de *confianza relativa* en la política, entre estudiantes de clases altas la *confianza absoluta* en la política se profundiza entre 2015 y 2019.

Tabla 1. Confianza en la política y en los políticos según clases sociales. En %

		2015		
	Clases bajas	Clases medias	Clases altas	Total
No creo en la política ni en los políticos	18 %	19 %	11 %	21 %
Creo en la política	61 %	66 %	78 %	66 %
Creo en la política y en los políticos	15 %	15 %	8 %	11 %
NS/NC	1 %	1 %	3 %	2 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
N	118	137	65	321
		2019		
	Clases bajas	Clases medias	Clases altas	Total
No creo en la política ni en los políticos	21 %	24 %	4 %	21 %

Creo en la política	68 %	63 %	86 %	69 %
Creo en la política y en los políticos	6 %	6 %	14 %	6 %
NS/NC	4 %	5 %	0 %	4 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
N	129	94	49	272

Fuente: elaboración propia con base en estudios empíricos en 2015 (N= 321) y 2019 (N=272).

Eje 2: asociación libre con “la política”

Cuando “la política” es interrogada en soledad, sin considerar a “los políticos”, notamos que la alta confianza hallada en el ítem anterior no se sostiene. La figura 1 nos brinda un primer acercamiento visual de estos hallazgos mediante dos nubes ilustradas con las palabras que literalmente los participantes asociaron a “la política”[9] con anterioridad a ser agrupadas en categorías (antes de la tabla 2) ni poder analizar los porcentajes debido a la elevada dispersión de frecuencias en cada muestra. Ello nos permite observar de inmediato que la palabra (literal) más elegida es “corrupción”; en 2015 le siguen “gobierno” y “debate”, y en 2019 “presidente” y “gobierno”.

Figura 1. Palabra asociada a “la política” en 2015 y 2019

2015

CONTROL
NESTOR KIRCHNER
DISCUSIONES
PARTIDOS POLITICOS
IDEAS
RESPONSABILIDAD
RECORTES DE LA REALIDAD
GOBERNAR AL PAIS
LIBROS
CAMBIOS
LA LEY DE LA SELVA
IDEOLOGIA
PERONISMO
PLATON
GENTE
CRISTINA
JUSTICIA
COMPLICADA
MILITAR
DERECHO
MANDATO
QUILOMBO
DICTADURA
CRECIMIENTO
PARTICIPAR
LUCHAR
INJUSTA
ERROR
PLANES
GOBIERNO
DEBATE
MENTIRAS
FALSA
PROVINCIAS
SUCIA
MALISIMA
REGLAS
DIALOGO
QUE EL PAIS MEJORE
DESASTRE
NO ME IMPORTA
ORGANIZAR
DEBATES
INSEGURIDAD
DECISION
DIPLOMACIA
KIRCHNER
POLIS
UN DESASTRE
POLITICOS
MIERDA
PELEA
CORRUPTOS
PODER JUDICIAL
SOCIAL
DINERO
DECEPCION
PRESIDENCIA
DISCUSION
IMPOSTORES
COMPROMISO
TERGIVERSOR
PAIS
ABURRIMIENTO
CORRUPCION
ASCO
MALO
GARCAS
ROBAR
LEJANO
DESORGANIZACION
ECONOMIA
ENTE TRASPARENTE
HECHOS CON LAS PERSONAS
CARRERA
MILITANCIA
PRESIDENTE
MANEJO
MATERIA
ELECCIONES
CARGOS
LIO
POBREZA
CRISTINA
DEMOCRACIA
RATAS INMUNDAS
PRIVATIZACION
INTERES
TRAJE
TORNADO
REPRESENTACION
ORDEN SOCIAL
IDEOLOGIAS
FALSOS
SUPERFICIAL
ABUSO
CHANTAS
ESTAFADORES
ORDEN
PALABRERIA
MEDIDAS
TODOS
SOCIEDAD
NACION
NECESARIA
ROBO
ESTADO
LEYES
KIRCHNER
LA PROF DE POLITICA
PUEBLO
LIBERTAD
FRENTE PARA LA VICTORIA
PODER
FONDOS BUITRE
INJUSTICIA
MENTIRA
PROBLEMA
IDEALES
EXPRESION
PARTICIPACION
INFLACION
MAFIA
CHANTAJE
DESINTERES
DERECHOS
MUGRE
AMBIGUO
ORGANIZACION
ABURRIDO
FRAUDE

2019

Fuente: elaboración propia con base en estudios empíricos en 2015 (N= 321) y 2019 (N=272).

A continuación, la tabla 2 nos presenta las respuestas dentro de la muestra total, ya agrupadas en categorías analizables[10]. Veamos entonces los primeros cuatro resultados significativos (por encima del 5 %) para el total de la muestra:

1. el primer puesto es para la categoría “gobierno” (32 % en 2015 y 21 % en 2019), que refiere a lo institucional: la educación cívica que enseña el funcionamiento del gobierno; es una noción de la política (Muñoz, 2004) restringida a las instituciones cívicas;
2. la categoría “corrupción” (16 % en 2015 y 19 % en 2019) es la única que replica la palabra literalmente más asociada con la “política”, tomándola como un significante nodal (Žižek, 2003[1992]), vaciado, y cuyo llenado vertebra la disputa en el campo ideológico;

3. la categoría “deliberación” (14 % en 2015 y 17 % en 2019) reúne diversas respuestas referidas a la práctica de la argumentación y al intercambio de opiniones políticas;
4. la categoría “inmoralidad” (10 % en 2015 y 8 % en 2019) agrupa respuestas de negativización moral de la política, interpretada como algo inherente o intrínseco a ella y no como –precisamente– un problema político.

Entre las menos ponderadas, cabe, sin embargo, advertir que la categoría “insultos”, que reúne respuestas con algún grado de violencia verbal, donde no hay argumentación política ni moral, sino pura expresión directa de emociones negativas (bronca, odio), crece de un 3 % en 2015 a un 6 % en 2019. Le sigue la categoría “praxis” (3 % en 2015 y 2019), que designa palabras ligadas a la acción política y las prácticas militantes; luego la categoría “indiferencia” (2 % en 2015 y 3 % en 2019), referida a la falta total de interés en la política; y finalmente los nombres de los presidentes de la nación en cada gestión (notablemente simétrico: 3 % cada uno, el año de su propio mandato)[11].

Tabla 2. Palabra asociada a “la política” según clases sociales. En %

				2015				
Clases bajas	Clases medias	Clases altas	Total	Clases bajas	Clases medias	Clases altas	Total	
Gobierno[12]	31 %	33 %	31 %	30 %	25 %	18 %	19 %	21 %
Corrupción	12 %	9 %	27 %	19 %	11 %	29 %	29 %	19 %
Deliberación[13]	8 %	18 %	13 %	11 %	18 %	18 %	18 %	17 %
Inmoralidad[14]	15 %	9 %	6 %	10 %	12 %	3 %	8 %	8 %
Insultos[15]	5 %	2 %	2 %	3 %	8 %	8 %	2 %	6 %
Praxis[16]	1 %	6 %	2 %	3 %	2 %	2 %	2 %	3 %
Indiferencia[17]	3 %	3 %	2 %	2 %	4 %	1 %	6 %	3 %
Problema político[18]	2 %	3 %	3 %	3 %	3 %	1 %	3 %	3 %
Significados políticos[19]	3 %	2 %	3 %	3 %	3 %	2 %	3 %	2 %
Macri	–	–	–	–	2 %	5 %	2 %	3 %
CFK[20]	5 %	1 %	3 %	3 %	1 %	3 %	3 %	1 %
Otros	8 %	4 %	6 %	6 %	5 %	2 %	12 %	5 %
NS/NC	6 %	3 %	3 %	5 %	11 %	12 %	4 %	10 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
N	119	137	65	321	129	94	49	272

Fuente: elaboración propia con base en estudios empíricos en 2015 (N= 321) y 2019 (N=272).

En síntesis, entre 2015 y 2019, disminuye en todas las clases sociales la asociación de política con “gobierno”, que, como dijimos, agrupa aspectos cívicos ligados a la política instituida: bajando del 32 % al 21 %, particularmente en clases altas (de 34 % a 16 %)[21]. Además, si hacemos el ejercicio de sumar tres categorías que puede considerarse que asocian la política con un problema moral –corrupción (de 16 % en 2015 a 19 % en 2019), inmoralidad (de 10 % a 8 %) e insultos (de 3 % a 6 %)–, la moralización de la política –que en la práctica implica una politización de la moral– se eleva 4 p.p. de 2015 (29 %) a 2019 (33 %).

Focalizándonos en jóvenes de escuelas de clases altas, destacamos que disminuye notablemente la asociación de política con “corrupción” entre 2015 (37 %) y 2019 (22 %), y mencionamos que aumentan los significados agrupados en deliberación (de 12 % a 18 %), inmoralidad (de 6 % a 8 %), praxis e indiferencia (de 2 % a 6 % en ambos casos). Esto nos lleva a proponer que la negativización de la política, asociada al significante “corrupción”, cede a favor de una positivización de la política que se expresa en el aumento de las categorías “deliberación” y “praxis”. Todo lo cual adquiere mayor relevancia cuando advertimos hasta qué punto estamos ante un proceso específico de jóvenes de clases altas, ya que, al comparar con otras clases sociales, los resultados se invierten, destacándose el importante salto de la respuesta “corrupción” entre las clases medias (de 9 % a 29 %), así como la persistencia de la asociación con corrupción (11 %) y la inmoralidad (12 %) entre clases bajas.

Eje 3: participación en manifestaciones en el espacio público

Respecto del último ítem, la tabla 3 nos muestra que solo 22 % de los estudiantes de escuelas de clases altas en 2019 participaron alguna vez de una manifestación pública, en comparación con el 47 % de las clases medias y el 36 % de clases bajas.

Tabla 3. Participación ciudadana manifestativa según clases sociales. En % (2019)

	Clases bajas	Clases medias	Clases altas	Total
Sí	30 %	47 %	22 %	37 %
No	64 %	53 %	78 %	63 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
N	129	94	49	272

Fuente: elaboración propia con base en estudio empírico en 2019 (N=272).

Podemos notar que los estudiantes de clases altas se manifiestan menos que los de clases medias y bajas, pero, además, que, cuando lo hacen, se encuentran convocados por otros tipos de marchas (ver tabla 4 y tabla 5). Mientras que en jóvenes de clases bajas y medias predominan las marchas feministas (transversales políticamente), entre los de clases altas predominan manifestaciones reactivas al gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (primera marcha: 27 % "contra CFK" y 27 % "Justicia por Nisman") y a favor del gobierno de Mauricio Macri (última marcha: 27 % "#SíSePuede").

Tabla 4. Especificación de participación en primera manifestación según clases sociales. En % (2019)

	Clases bajas	Clases medias	Clases altas	Total
Feminista[22]	50 %	55 %	0 %	47 %
Memoriae[23]	3 %	12 %	0 %	7 %
Ambientalista[24]	11 %	0 %	9 %	8 %
Estudiantil[25]	2 %	10 %	0 %	5 %
Legalización de la marihuana	2 %	2 %	0 %	5 %
Justicia por Nisman	0 %	0 %	27 %	3 %
Marcha contra CFK	0 %	0 %	27 %	3 %
Marcha por la democracia	0 %	0 %	9 %	1 %
Festejo por la Revolución de Mayo	0 %	2 %	0 %	1 %
Santiago Maldonado	0 %	2 %	0 %	1 %
Reforma previsional	2 %	0 %	0 %	1 %
Muerte de una amiga pidiendo "justicia"	0 %	0 %	0 %	1 %
Atentado a la AMIA	2 %	0 %	0 %	1 %
Derechos del trabajador, para mis padres	0 %	0 %	0 %	1 %
Marcha Polo Obrero	2 %	0 %	0 %	1 %
Sin especificar	15 %	17 %	9 %	15 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
N	46	42	11	99

Fuente: elaboración propia con base en estudios empíricos en 2019 (N=272).

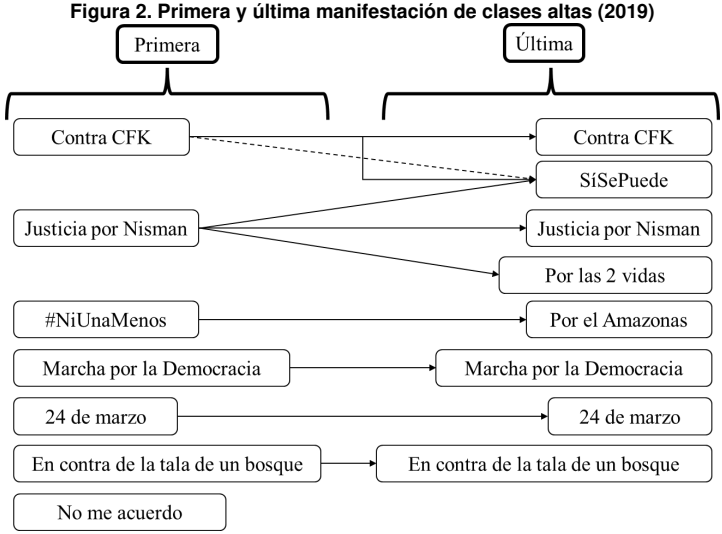
Tabla 5. Especificación de participación en última manifestación según clases sociales. En % (2019)

	Clases bajas	Clases medias	Clases altas	Total
Feminista[26]	41 %	31 %	9 %	47 %
Legalización marihuana	11 %	5 %	0 %	7 %
Ambientalista[27]	9 %	0 %	18 %	8 %
Estudiantil[28]	4 %	2 %	0 %	3 %
#SíSePuede	0 %	0 %	27 %	3 %
Memorias[29]	2 %	0 %	9 %	2 %
Justicia por Nisman	0 %	0 %	9 %	1 %
Marcha por la Democracia	0 %	0 %	9 %	1 %
Marcha contra CFK	0 %	0 %	9 %	1 %
Atentado a la AMIA	2 %	0 %	0 %	1 %
Marcha del polo obrero	2 %	0 %	0 %	1 %
No a la calle en el Parque Rivadavia	2 %	0 %	0 %	1 %
Sin respuesta	28 %	26 %	9 %	25 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
N	46	42	11	99

Fuente: elaboración propia con base en estudios empíricos en 2019 (N=272).

Y en tal línea, si bien las segundas marchas más elegidas entre jóvenes de clases altas sí empiezan a repartirse entre feministas, memorias y ambientalistas, no lo hacen con la frecuencia de los de clases medias y bajas. En definitiva, los jóvenes de clases altas son quienes menos participan de las manifestaciones en el espacio público, pero, cuando lo hacen, su participación es política y reactiva –o agresivamente política–, en el marco de la polarización entre kirchnerismo y macrismo.

Figura 2. Primera y última manifestación de clases altas (2019)



Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra caso por caso las primeras y últimas manifestaciones dentro del grupo de participantes de clases altas. Como se puede apreciar, en los tres casos en donde la última manifestación fue #SíSePuede durante la campaña presidencial de Macri en 2019, en dos casos la primera fue Contra CFK, y en un caso Justicia por Nisman. A su vez, en los tres casos en donde la primera fue Justicia por Nisman, las últimas fueron #SíSePuede, Justicia por Nisman y Por las 2 Vidas. En suma, estas secuencias ilustran un aspecto de la politización juvenil polarizada relativo a lo que sucede cuando las clases altas *ponen el cuerpo* en el espacio público: el pasaje de manifestaciones reactivas *sin banderas políticas* hacia manifestaciones que asumen en buena medida los colores del PRO.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo, hemos querido problematizar la politización de jóvenes de clases altas en nuestro país, considerando su confluencia con la polarización política de la sociedad, de notable impacto en la politización juvenil durante la segunda década del milenio. Para ello, indagamos tres ejes de análisis a partir de los resultados de dos investigaciones empíricas realizadas con estudiantes de escuelas secundarias de diversas clases sociales del AMBA en los años 2015 y 2019, focalizándonos en las clases altas: la confianza en "la política" y "los políticos", la palabra asociada libremente a "la política", y la participación en manifestaciones ciudadanas en el espacio público.

Encontramos, ante todo, una positivización de la política en clave juvenil que se infiere de la alta *confianza relativa* en la política (creer en la política, pero no en los políticos), y en un plano interpretativo nos permite diferenciar entre *la política propiamente joven* –que alude a las prácticas ligadas a la construcción de la sociedad– y la *política adulta* –asociada a los

políticos tradicionales como actores con alta negativización moral–. Ahora bien: aunque este hallazgo es general, en jóvenes de clases altas hay un aumento de la *confianza absoluta* en la política (creer en la política y en los políticos) entre 2015 y 2019, cuando en las otras clases sociales disminuye, lo que se conforma como un rasgo específico para este grupo, coherente con las tendencias en las dinámicas de politización juvenil señaladas. Es necesario aquí remarcar la importancia de una categoría que –aunque no está visible– vertebra nuestros dos primeros ejes: *lo político* (Lefort, 1992), crucial para comprender la dinámica de las transformaciones históricas, que Muñoz (2004: 13) caracteriza como "el momento de radical contingencia, donde se muestran las alternativas posibles y desaparece cualquier interpretación de necesidad histórica", y que se diferencia de *la política* como "el lugar donde se ha normalizado lo político, […] donde se recrean los intercambios institucionalizados del conflicto, donde se oculta la contingencia radical del orden y se tratan de domesticar las diferencias". Lo interesante es que, cuando observamos los resultados del primer eje, notamos que el significado que asume "la política" como primer término de la díada "la política/los políticos" parece disponerse más en relación con *lo político* (o al menos lo incorpora sin contradicción), mientras que el de "los políticos" encarna el significado de *la política* (en su versión más rechazada). Y, en cambio, en el segundo ítem, cuando se les pide que asocien libremente una palabra a "la política" como significante total, vemos cómo esa carga negativa le es reintegrada, al mismo tiempo que se difumina lo positivo de *lo político*.

Entonces, cuando interrogamos las asociaciones con "la política" sola (sin considerar a "los políticos"), en el plano del significado encontramos que, en todas las clases sociales, predominan las que refieren a la categoría "gobierno", restringida al funcionamiento institucional y cívico de la

política. Pero, en el plano del significante, la palabra "corrupción" es por lejos la más repetida en toda la muestra, cuyo significado está en disputa. Y, si bien entre 2015 y 2019, en todas las clases sociales, disminuye la asociación con "gobierno", notamos un desplazamiento inverso –en espejo– entre clases sociales: esa merma parece abonar fuertemente en clases medias el aumento de la asociación con la palabra "corrupción", y, en cambio, en clases altas y bajas, con las palabras de la categoría "deliberación". No obstante, acaso el principal hallazgo para nuestro planteo sea la pérdida de fuerza, en este período, del significante "corrupción" entre las clases altas (a pesar de mantenerse como el significante por antonomasia de la política). Esto implica que, en los jóvenes de este grupo, la corrupción en cuanto negativización de la política cede en favor de una positivización de la política, que es coherente con el aumento de participación de los jóvenes antes alejados de la política en la dinámica de politización polarizada; y a su vez se relaciona con el aumento del tipo de *confianza absoluta* en la política.

Estas afirmaciones toman vuelo cuando las vinculamos con la participación en manifestaciones en espacios públicos, que, aunque es menor en los jóvenes de clases altas que en los de clases bajas y medias, cuando lo hacen muestran el pasaje –entre una y otra investigación– del rechazo reactivo al kirchnerismo hacia la adhesión activa al macrismo. Y, a diferencia de los otros jóvenes, entre cuyas elecciones predominan las marchas feministas, que son políticamente transversales, cuando los jóvenes de clases altas *ponen el cuerpo* en el espacio público, lo hacen actuando una dinámica políticamente polarizada. Es decir que no solo implica involucramiento en lo público, sino su politización partidaria, o el pasaje –parafraseando a Rosanvallon (2006)– de una ciudadanía de rechazo (antikirchnerista) a una ciudadanía de proyecto (a favor de Cambiemos). De modo que, en un

contexto donde la corrupción aparece como un problema público (Pereyra, 2017), se pone de manifiesto que el entrelazamiento de la moral y la política es precisamente el signo de las nuevas derechas, "la conversión de los esquemas morales en disposiciones políticas" (Dukuen & Kriger, 2016), que conduce a la politización de la moral (Kriger, 2021a).

Esperamos que estas tensiones, que subyacen y vertebran aspectos claves de las dinámicas de politización juvenil, sigan siendo estudiadas más allá del marco de los estudios aquí presentados y con la pandemia como catalizador (Kriger & Robba, 2021), que ha impulsado también la resignificación de significantes asociados a la juventud –como la libertad y la rebeldía (Stefanoni, 2021)–, y cuyas implicancias entre las juventudes deben seguir siendo indagadas.

Bibliografía

Aboy Carlés, G. (2013). Después del derrumbe. En S. Pereyra, G. Vommaro & G. Pérez (eds.), *La grieta* (pp. 81-90). Buenos Aires: Biblos.

Aboy Carlés, G. (2019). Populismo y polarización política. En S. Giménez & N. Azzolini (eds.), *Identidades políticas y democracia en la Argentina del siglo xx* (pp. 23-52). Buenos Aires: Teseo.

Abramowitz, A. & Saunders, K. (2008). Is Polarization a Myth? *Journal of Politics*, *70*(2), 542-555. En t.ly/-7Nx.

Barros, S. (2018). Polarización y pluralismo en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau [Polarization and pluralism in Ernesto Laclau's theory of hegemony]. *Latinoamérica*, *67*, 15-38. En t.ly/fVG3.

Buchrucker, C., Carrizo de Muñoz, N. & Sánchez, N. (2015). *El eterno retorno de los populismos: Un panorama mundial, latinoamericano y argentino*. Buenos Aires: Prometeo.

Chaves, M. (2009). *Estudio sobre Juventudes en Argentina 1. Hacia un estado del Arte 2007*. La Plata: Editorial de la

Universidad de la Plata.

Dukuen, J. (2021a). La elección de lxs elegidxs. Socialización política estudiantil en un colegio de clases altas. En M. Kriger (dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado* (pp. 127-149). Buenos Aires: Clacso.

Dukuen, J. (2021b). La prueba y el desafío: Sentidos sobre "TED" entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas [The test and the challenge: meanings about TED between students leaders of an upper class college]. *Prácticas de Oficio*, *1*(27), 119-137.

Dukuen, J. & Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: Hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015) [Solidarity, moral schemes and political dispositions in young people of upper-class: research findings at a school in greater Buenos Aires (2014-2015)]. *Astrolabio*, *16*, 311-339. En t.ly/XC9h.

Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires [The moral education of youth in private education circuits: internal and external solidarity in upper middle and upper classes of Buenos Aires]. *Pro-Posições*, *26*(2), 75-98. En t.ly/uY3H.

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giarracca, N. (comp.) (2001). *La protesta social en la Argentina: Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Buenos Aires: Alianza.

Grandinetti, J. (2015). *"Mirar para adelante". Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO*. En G. Vommaro & S. Morresi (coords.), "*Hagamos equipo". PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina* (pp. 231-293). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Grandinetti, J. (2019). Sociabilidad católica y práctica política en la organización juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) [Catholic sociability and political practice among young party activists in Propuesta Republicana (PRO)]. *Revista de Sociologia e Política*, *27*(70), 1-20. En t.ly/S86H.

Grandinetti, J. (2021). Procesos de politización e involucramiento político de militantes en partidos opositores durante el kirchnerismo. Los casos de la militancia juvenil del PRO y la UCR en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [Politicization Processes and Political Engagement among Young Activists of Opposition Parties during the Kirchner's Years. The cases of PRO and UCR in the City of Buenos Aires]. *POSTData*, *26*(2), 371-103.

Hetherington, M. J. (2009). Review Article: Putting Polarization in Perspective. *British Journal of Political Science*, *39*, 413-448. En t.ly/oKkb.

Kriger, M. (2007). *Historia, Identidad y Proyecto: Un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación.* Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Flacso Argentina.

Kriger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

Kriger, M. (ed.) (2012). *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo xxi*. Buenos Aires: CAICYT-Conicet.

Kriger, M. (2016). *La tercera invención de la juventud*. Buenos Aires: Clacso.

Kriger, M. (dir.) (2017a). *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

Kriger, M. (2017b). En busca de la politización juvenil y sus sentidos recuperados en la Argentina del Bicentenario. En M. Kriger (dir.), *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario* (pp. 8-33). La Plata: Editorial de

la Universidad Nacional de la Plata.

Kriger, M. (2017c). La política posible: Nuevos sentidos, de la representación a la acción. En M. Kriger (dir.), *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario* (pp. 35-51). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

Kriger, M. (2021a). Introducción. En M. Kriger (dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado* (pp. 15-25). Buenos Aires: Clacso.

Kriger, M. (dir.) (2021b). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado*. Buenos Aires: Clacso.

Kriger, M. & Bruno, D. (2013). Youth and Politics in the Argentine Context: Belief, Assessment, Disposition, and Political Practice among Young Students (Buenos Aires, 2010-12). *Cahiers de Psychologie Politique*, *22*. En t.ly/rp85.

Kriger, M. & Daiban, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: Un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13) [From the ideal citizen to the situated citizen: A study about models of citizenship and young citizens' subjective positioning in current Argentina (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13)]. *Folios*, *41*, 87-102. En t.ly/XpKz.

Kriger, M. & Daiban, C. (2021). Ideales de ciudadanía y posicionamientos frente a narrativas de la desigualdad. Un estudio con jóvenes estudiantes de grandes centros urbanos (AMBA). En M. Kriger (dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado* (pp. 33-74). Buenos Aires: Clacso.

Kriger, M. & Dukuen, J. (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clase alta (Buenos Aires, 2011-2013) [Politics

as a duty. A study on the political inclinations of high society argentinean students (Buenos aires, 2011-2013)]. *Persona y Sociedad*, *28*(2), 59-84. En t.ly/N16z.

Kriger, M. & Dukuen, J. (2017). ¿En el nombre del padre? Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes de una escuela de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires [In the name of the father? Family dimension and political dispositions in young students of an upper class school in the City of Buenos Aires]. *Última Década*, *25*(46), 258-293.

Kriger, M. & Fernández Cid, H. (2012). Los jóvenes y la construcción de identidad ciudadana. De la identificación del ciudadano ideal a la propuesta de acción. Una aproximación a las acciones y relatos de ciudadanía de jóvenes escolarizados de CABA y Conurbano. En *2nd. ISA Forum of Sociology* (pp. 87-102). Buenos Aires: ISA.

Kriger, M. & Robba Toribio, I. (2021). Polarización política y politización juvenil entre conceptos e historias [Political polarization and youth politicization between concepts and histories]. *Kairos*, *25*(48-52), 76-95.

Lefort, C. (1992). La representación no agota la democracia. En D. S. Mario Raúl (ed.), *¿Qué queda de la representación política?* (pp. 139-145). Caracas: Clacso-Nueva Sociedad.

Lozada, M. (2004). El otro es el enemigo: Imaginarios sociales y polarización [The other is the enemy: Social imaginaries and polarisation]. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, *10*(2), 195-209.

Martínez, F. (2020). Los límites de lo decible: Emergencia de discursos “anticuarentena”. *Actas de Periodismo y Comunicación*, *6*(2).

Mayer, L. (2009): *Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.

Méndez, A. (2013). *El Colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.

Ministerio del Interior de Argentina (2020). *Informe Voto Joven*.

Disponible en t.ly/EfsO.
Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Muñoz, M. A. (2004). Los discursos de la desocupación y la pobreza, las organizaciones de desocupados y la esfera político estatal. *Lavboratorio*, *6*(15), 12-19.
O'Donnell, G. (2004). El debate conceptual sobre la democracia. En *La democracia en Latinoamérica. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos.* Lima: PNUD-Alfaguara.
Pereyra, S. (2017). El estudio de los problemas públicos. Un balance basado en una investigación sobre la corrupción. En G. Vommaro & M. Gené (comps.), *La vida social del mundo político* (pp. 113-132). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
Pucciarelli, A. & Castellani, A. (2017). El kirchnerismo y la configuración de un régimen de hegemonía escindida. En *Los años del kirchnerismo* (pp. 15-31). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Robba Toribio, I. (2022). *Revisiones teóricas y reflexiones sobre la polarización política en la Argentina reciente*. En M. D'Alessandro (ed.), XV Congreso Nacional de Ciencia Política (pp. 2169-2192). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Análisis Político.
Rosanvallon, P. (2006). *La contrademocracia*. Buenos Aires: Manantial.
Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008): *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.
Varesi, G. (2014). El "conflicto del campo" de 2008 en Argentina: Hegemonía, acumulación y territorio [Argentina's 2008 "conflict in the fields": hegemony, accumulation and territory]. *Geograficando*, 10(2).

Vázquez, M. (2020). Reconfiguraciones de las élites estatales y de las producciones socioestatales de juventudes en Argentina (2015-2019) [Reconfigurations of the elites and socio-state productions of the youth in Argentina (2015-2019)]. *Perfiles Latinoamericanos*, *28*(55), 55-81. https://doi.org/10.18504/pl2855-003-2020

Vázquez, M. & Cozachcow, A. (2017). Activismo juvenil en partidos con gestiones de gobierno a nivel subnacional en Argentina (2007-2015) [Youth Activism in Subnational Government Parties in Argentina (2007-2015)]. *Revista de Sociologia e Política*, *25*(64), 47-72. En t.ly/zGiC.

Vommaro, G. (2017). Los partidos y sus mundos sociales de pertenencia: Repertorios de acción, moralidad y jerarquías culturales en la vida política. En G. Vommaro & M. Gené (comps.), *La vida social del mundo político* (pp. 35-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vommaro, G. (2019). Les cadres de la polarisation politique en Argentine pendant le cycle de la gauche national-populaire au pouvoir. En J. Durazo Herrmann, *Les espaces publics, la démocratie et les gauches en Amérique latine* (pp. 191-212). Quebec: Presses de l'Université de Laval.

Vommaro, G. & Morresi, S. (2014). Unidos y diversificados: La construcción del partido PRO en la CABA [United and diversified: the construction of the PRO party in CABA]. *Revista SAAP*, *8*(2), 375-417.

Vommaro, G. & Morresi, S. (coords.) (2015). *"Hagamos equipo". PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vommaro, P. (2011). Las formas de participación política de los jóvenes en las organizaciones sociales urbanas: Un acercamiento teórico-conceptual a las juventudes entendidas como generación. En R. Zarzuri, J*óvenes, participación y construcción de nuevas ciudadanías* (pp. 130-144). Santiago de Chile: Ediciones CESC.

Vommaro, P. (2013). Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012) [Critical assessment and perspectives on youth studies and political participation in Argentina (1960-2012)]. *Sudamérica*, *2*, 91-130.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Ziegler, S. & Gessaghi, V. (comps.) (2012). *Formación de las elites*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.

Žižek, S. (2003[1992]). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo xxi Editores.

---

1. Capítulo realizado en el marco de los proyectos PICT-ANPCyT 2017-0661, Dir. Miriam Kriger, y PUE-CIS-IDES/CONICET 22920160100005CO.
2. No podemos discriminar los resultados por edad, aunque se puedan inferir tendencias a partir de la incidencia de la población joven en cada distrito y en el país. Los que votaron por primera vez se suman entonces a los ciudadanos de hasta 25 años que componen una porción importante del padrón electoral (20 %), teniendo en cuenta que Argentina además pertenece al segundo continente más joven del mundo después de África. En 2019 el padrón electoral del denominado "voto joven" alcanzó una participación del 63 %. Ampliar en *Informe Voto Joven* (Ministerio del Interior de Argentina, 2020).
3. En este apartado reproducimos parte del itinerario realizado en Kriger y Robba (2021).
4. Ampliar en Chaves (2009) y P. Vommaro (2013).
5. Actualmente con sede en el programa de investigación "Subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos" del CIS-IDES, dirigido por Miriam Kriger, sede de los proyectos PICT 2012-2751 y 2017-0661, con amplia producción de sus miembros y en libros colectivos (Kriger, 2012, 2017a, 2021b).
6. Realizadas en el marco de los proyectos PICT 2012-2751 y PICT 2017-0661, dirigidos por la Dra. Kriger.
7. Se trata del cuestionario "Historia, identidad y proyecto", una herramienta metodológica producida en la tesis doctoral de Kriger (2007), que se volvió a aplicar desde entonces en años de elecciones nacionales (2011, 2015 y 2019), incorporando categorías fundamentadas de cada estudio anterior y construyendo nuevos problemas e interrogantes que vertebraron nuevos proyectos dentro de una misma línea de investigación, que contó con diversos subsidios nacionales y actualmente con un PICT tipo A para grupos consolidados (2017-0661).
8. En clases bajas se acentúa la *confianza relativa* y en clases medias se profundiza la *desconfianza absoluta*.
9. Es decir: restringidos a un significante, sin considerar aún asociación por significados.
10. En todas las categorías, cerramos la multiplicidad de respuestas a partir de características en común. Debido a la polisemia de las palabras y a la imposibilidad de totalizar sus sentidos, este cierre de categorías es un

ejercicio en el que caben márgenes de dudas, por lo cual explicitamos las respuestas literales en las notas al pie.

11. “Otros” no lo analizamos, aunque es un porcentaje no tan bajo, por su heterogeneidad y en muchos casos incoherencia.
12. Respuestas ordenadas de mayor a menor frecuencia:
    En 2015: gobierno, presidente, Estado, nación, presidencia, poder, elecciones, leyes, país, control, organización, partidos políticos, políticos, cargos, carrera, diplomacia, gobernar al país, mandato, medidas, orden, orden social, manejo, poder judicial, planes, organizar, ente trasparente, reglas, representación, provincias. En 2019: presidente, gobierno, leyes, país, poder, elecciones, Estado, pueblo, presidencia, votación, votar, gobernadores, golpe, fórmula, partido, partidos políticos, representación, representantes, votos, CABA, orden, historia, dirigir, control.
13. En 2015: debate, democracia, discusión, sociedad, responsabilidad, pueblo, derechos, debates, compromiso, decisión, derecho, diálogo, discusiones, expresión, gente, hechos con las personas, polis, recortes de la realidad, todos, social. En 2019: debate, sociedad, decisión, democracia, responsabilidad, todo, opinión, derechos, división, charla, decisiones, diferencias, expresión, intercambio, opiniones, ciudadanía, manifestar, ciudadanos, discurso, sociales, social, visiones.
14. En 2015: mentiras, mentira, dinero, fraude, robo, robar, chantaje, abuso, desastre, un desastre, falsa, falsos, mafia, impostores, malísima, malo, tergiversar, palabrería, error, superficial, interés. En 2019: mentiras, plata, mentira, abandono, aprovechados, bardo, falsos, chamuyo, desastre, desgaste, dinero, estafa, molestia, ignorancia, robos.
15. En 2015: sucia, chantas, decepción, asco, mugre, mierda, garcas, ratas inmundas, estafadores. En 2019: chorros, basura, mierda, macrigato, caca, cáncer, sucia, nefasta, garcas, cristinachorra.
16. En 2015: cambios, militancia, participación, luchar, militar, pelea, participar. En 2019: generar cambios, herramienta, lucha, participación, participar, voz, capacidad.
17. En 2015: aburrido, desinterés, lejano, traje, aburrimiento, no me importa. En 2019: no me interesa, confusión, ancianos, aburrido.
18. En 2015: economía, inflación, crecimiento, fondos buitre, pobreza, privatización. En 2019: crisis, inflación, crisis económica, desigualdad.
19. En 2015: justicia, ideología, ideales, ideas, ideologías, injusta, injusticia, libertad. En 2019: injusticia, injusto, justicia, ideales, ideología, integridad.
20. En 2015: Cristina, Cristina Kirchner, Kirchner, Frente para la Victoria, Néstor Kirchner, peronismo. En 2019: Cristina, Cristina Fernández de Kirchner.
21. Y también en clases medias (de 33 % a 18 %).
22. Se agrupan las siguientes respuestas ordenadas de mayor a menor frecuencia: #NiUnaMenos, aborto legal, Día de la Mujer, LGBT, LGBTIQ +, Por las 2 Vidas, feminista.
23. Se agrupan las siguientes respuestas: 24 de marzo, por el 2×1.
24. Contiene: por el ambiente, en contra de la tala de un bosque.
25. Se agrupan: en Callao y Corrientes por la escuela, la marcha para conseguir el boleto estudiantil, por la lucha estudiantil, no al cierre de grados de 2012, marcha por las escuelas.
26. Contiene las siguientes respuestas ordenadas de mayor a menor frecuencia: aborto legal, #NiUnaMenos, Día de la Mujer, Por las 2 Vidas, en contra de los travesticidios, marcha LGBT, marcha feminista.
27. Contiene: por el ambiente, embajada de Brasil por el Amazonas, en contra de la tala de un bosque.
28. Contiene: lucha de los colegios técnicos, por las escuelas, por la lucha estudiantil.
29. Contiene: 24 de marzo, festejo del nieto 130.

2

¿Proyectos solidarios o participativos?

Notas sobre los modos de construcción de instancias participativas en escuelas de elite

Liliana Mayer

Introducción

La participación estudiantil en escuelas secundarias constituye un campo de interés y reflexión dentro de la investigación educativa. Desde diversos estudios, se entiende que la acción colectiva en los ámbitos escolares constituye un eje central de los procesos de escolarización, teniendo en cuenta la formación y el ejercicio de las ciudadanías juveniles (Reguillo Cruz, 2003; Larrondo, 2014; Larrondo y Mayer, 2018; Núñez, 2017). En este sentido, el protagonismo de los estudiantes en este ámbito y su constitución en cuanto actores se puede observar tanto en el presente como desde el punto de vista histórico en nuestro país y en la región.

Las investigaciones más recientes en este campo muestran que la participación de los jóvenes adquiere una pluralidad de formas, que combinan formatos tradicionales asociativos con otros nuevos o *postradicionales* (Larrondo, 2014; Larrondo y Mayer, 2018; Núñez, Chmiel y Otero, 2017). Sin embargo, la mayoría de los estudios iluminan sobre los modos en que estos

espacios tienen lugar en escuelas de gestión estatal, quedando vacante el estudio sobre las instancias participativas en escuelas de gestión privada (Mayer, 2020; Mayer y Perozzo, 2021 y 2022). Esto sucede en el marco de una subrepresentación generalizada del subsistema privado, pese a representar un alto porcentaje de la matrícula: el 30 % del padrón total del país (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). No obstante, en determinadas zonas (como el norte del AMBA), supera el 50 %, mientras que, en la Ciudad de Buenos Aires, es del 49 % (Gottau y Mayer, 2021; Mayer y Gottau, 2022a). Le siguen en importancia, en términos de participación del subsistema privado, las provincias de Córdoba y Santa Fe. En el resto del país, este sector de gestión escolar pierde relevancia, lo que podría en principio explicar la sobrerrepresentación de las investigaciones en el subsistema estatal o, dicho de otra manera, la subrepresentación de las investigaciones del sector privado. De manera tal que el énfasis en las investigaciones en las escuelas de gestión estatal, si bien ilumina lo que allí acontece, relega importantes producciones y hallazgos respecto de qué sucede en establecimientos de gestión privada y de la producción de los formatos participativos que allí tienen lugar.

El subsistema de gestión privado es heterogéneo, claro está. La primera gran división ocurre entre las instituciones que reciben financiamiento estatal y aquellas que no (Morduchowicz, 2002). Si bien esto tiene un impacto directo en los márgenes de autonomía, las leyes y normativas educativas rigen para todas ellas: que se las tipifique como instituciones públicas de gestión privada remite a esto (Gamallo, 2015). En lo que se refiere específicamente a la participación estudiantil, esto es importante debido a que las legislaciones nacionales promueven la formación de un estudiante reflexivo, solidario y participativo, entre muchos otros objetivos que, a su vez, están sostenidos en leyes y marcos que exceden lo específicamente educativo. Entonces, además de los artículos concretamente

referidos a ello en la Ley Nacional de Educación (2006), la Argentina cuenta con otras normativas, como la Ley de Ciudadanía Argentina de 2012 –conocida como la ley de "voto joven"– y la Ley Nacional de Centros de Estudiantes, de 2013. A su vez, la Constitución Nacional de 1994 y los tratados a los que el país suscribe se orientan, en este sentido, a reconocer y escuchar las voces de los jóvenes y estudiantes, que son *sujetos hablantes* y por tanto nadie debe hablar por ellos.

Dentro de este contexto y de la diversidad de propuestas educativas del subsistema privado, están las instituciones que adhieren a programas internacionales. Esta pertenencia se materializa bajo dos formas predominantes: escuelas binacionales, es decir que, además de pertenecer al sistema educativo argentino, son parte de la red de escuelas en el exterior de un segundo Estado, tratándose por lo general de redes de países europeos, lo que también se relaciona con formas de geopolítica y diplomacia púbica o cultural (Mayer y Gottau, 2022b); y, de manera más predominante, las escuelas que forman parte del *mundo* del Bachillerato internacional o *mundo IB* –por sus siglas en inglés–, a través de su afiliación a la Organización del Bachillerato Internacional (OBI), con sede en Ginebra. Los programas del IB comenzaron hace más de cuarenta años, para asistir a públicos *nómades* –grupos familiares que, por cuestiones de trabajo, migraban frecuentemente– a través de un programa de reconocimiento a nivel mundial que permitiera la movilidad estudiantil. Con el devenir de los años, se fue expandiendo a otros ámbitos y públicos, a la par que fue agregando otras dimensiones de reconocimiento en el campo educativo, basadas en el entendimiento en la diversidad cultural, la mentalidad internacional y la promoción de una "ciudadanía global" comprometida con objetivos relacionados con el desarrollo sustentable y el reconocimiento de las diferencias. Esta perspectiva está alineada a los Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS), en particular el número 4, referido a la educación, donde se enumeran competencias que desarrollar en los estudiantes: tolerancia, respecto a la diversidad, empatía y la solidaridad como estructurante de todos estos. Claro está que en nuestro país la solidaridad está presente en las acciones escolares y estudiantiles históricamente, ya sea desde *ethos* religiosos como por acciones propiamente promovidas por los estudiantes y muchas instituciones (Tiramonti y Ziegler, 2008; Fuentes, 2021; Cammarota, 2014; Cammarota y Ramaciotti, 2017; Manzano, 2011 y 2017). El giro tal vez novedoso que estaría proponiendo este componente residiría en ubicar a la educación solidaria y sus proyectos en cuanto canales participativos.

La OBI tiene varios programas que se traducen en certificaciones, siendo el Programa Diploma (PD) el más popular, y que en Argentina se cursa en los dos últimos años del secundario. Este comprende siete materias con un currículum internacional unificado, la realización de una monografía final como primer acercamiento a actividades de investigación y la obtención de una cantidad de créditos a través del componente creatividad, acción y servicio (CAS), que remite a los formatos participativos que las escuelas o bien deben incorporar o estandarizar y profundizar si ya existieran institucionalmente, donde la solidaridad está en el centro.

La laxitud de los discursos (Beech y Barrenechea, 2011), es decir, la concordancia entre las diferentes propuestas nacionales y los discursos internacionales, permite una fácil y práctica articulación –al menos a simple vista– entre los objetivos normativos nacionales, sus proyectos institucionales y, en estos casos, a los que estas escuelas suscriben y a los paraguas internacionales en los que están insertas. Dicho de otra manera, los enunciados en las legislaciones refieren a instancias de participación en las escuelas secundarias, sin especificar caminos únicos, por lo que las instituciones pueden

desarrollar variados canales que encuadran dentro de ellos.

En las próximas líneas, analizaremos los proyectos participativos en escuelas adheridas al Programa Diploma (PD) del Bachillerato Internacional, que giran en torno al componente CAS y al aprendizaje-servicio. En primer lugar, caracterizaremos estas instituciones, su ubicación territorial y población destinataria y luego daremos las precisiones metodológicas del artículo. Por último, indagaremos en las dimensiones específicas de las instancias participativas que proponen. Como veremos en las próximas páginas, la inserción del IB en nuestro país se da mayoritariamente a través del subsistema privado y, dentro de él, en escuelas que podemos considerar de elite. Entonces, en función a nuestro análisis, debemos tener en cuenta que no se trata solo de qué instancias o canales de participación se favorecen en detrimento de otros, sino que esto va de la mano de los modos en que las elites y sus instituciones escolares la conciben y promueven, y, de manera concomitante, qué dispositivos parecen no ser relevantes ni promovidos. En definitiva, este estudio remite a los modos en que las elites perciben su lugar en el espacio social (Bourdieu, 2000). Es importante aclarar nuevamente que las líneas siguientes analizan esto desde la perspectiva institucional, es decir, desde la gestión. Si bien partimos de la idea del contrato o pacto escuela-familia que supone una reciprocidad de sentido (Mayer, 2013), las motivaciones para participar en los estudiantes pueden ser distintas a las propuestas desde la gestión institucional.

La educación internacional en el mundo y en Argentina: alcances y especificidades

Si bien todavía no existe un consenso respecto de su significado, en nuestra investigación refiere a escuelas que ofrecen un currículum internacional, avalado por sus programas específicos, más allá de la procedencia de sus

estudiantes (Resnik, 2015). Esta definición nos permite pensar el fenómeno de la educación internacional como diverso y heterogéneo, a la par que se ha ido expandiendo. Siguiendo esta definición, tal como lo decíamos líneas arriba, los procesos de internacionalización de la educación obligatoria se registran a partir de dos dispositivos centrales: escuelas binacionales y, de manera mayoritaria, escuelas asociadas al IB. Esta modalidad es la más extendida en nuestro continente en general y en Argentina en particular. Si bien en nuestro país, debido a un convenio entre la OBI y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, diez escuelas estatales adhieren al programa, la pertenencia al mundo IB se realiza de manera principal a partir de la membresía de instituciones del subsistema privado asociadas a determinados públicos de elite (Bourdieu, 2000; Mills, 1956): se trata de establecimientos con altas cuotas mensuales, y que en sus orígenes albergaban a públicos de comunidades específicas, ya sea nacionales, étnicas o religiosas, y que luego fueron ampliando su público por fuera de esas fronteras (Mayer y Schenquer, 2014; Rubel, 2011).

En términos específicos, el PDBI consiste en una malla curricular de dos años que se ofrece a los estudiantes de entre dieciséis y diecinueve años, que, para obtenerla, deben acreditar la cursada de una asignatura transversal (Teoría del Conocimiento) y luego otras seis asignaturas que se eligen dentro de un grupo de cursos: Lengua y Literatura, adquisición de lenguas, Individuos y Sociedad, Ciencias, Matemática y Artes. A esto se le suman las actividades del área creatividad, acción y servicio (CAS), donde los estudiantes deben sumar créditos en actividades relacionadas al aprendizaje-servicio (Swalwell, 2013; Swaminathan, 2007) y la redacción de una monografía sobre un tema de investigación desarrollado a lo largo de los dos años que dura el programa. En los últimos meses del segundo año, los estudiantes deben rendir exámenes escritos de cada una de las asignaturas cursadas, que son

evaluados por agentes externos a las instituciones participantes. En cuanto a las escuelas, para poder pertenecer al mundo del Bachillerato Internacional, deben atravesar un proceso de dos años de autorización rigurosa, evaluación institucional y, llegado el caso, adecuación de sus idearios institucionales a los del IB. La aprobación de todos los exámenes y la monografía junto con la certificación de los créditos/horas CAS culmina en la emisión del diploma, que habilita al ingreso a universidades en todo el mundo y homologa titulaciones. En los países donde existe examen de ingreso universitario, también es certificación suficiente.

Argentina cuenta con 61 escuelas que ofrecen el PD, diez de las cuales son estatales. Las escuelas de gestión privada –que son las que analizaremos en nuestro artículo– en su mayoría se encuentran en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y corresponden, más allá de sus heterogeneidades, a instituciones de elite (Bourdieu, 1984, 1986; Kahn, 2010; Mayer, 2020). Las escuelas de gestión estatal, a excepción de una en la Provincia de Buenos Aires, se ubican en la Ciudad de Buenos Aires (CABA), accediendo al programa luego de un convenio firmado entre autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad, que les permite integrarse al mundo del IB sin pagar los aranceles que exige la OBI[1].

Respecto de la implementación del PD, destacamos que se trata de un programa opcional para los estudiantes. En algunas instituciones –según su ámbito de gestión–, esto implica la creación de cursos paralelos para los alumnos que se inscriben. En otras, todos los alumnos tienen el mismo currículum y, luego, algunos rinden exámenes y demás requerimientos del programa, mientras que el resto solo sigue la cursada. La mayoría de las instituciones educativas intentan su universalización a través de varias estrategias, pero los costos de inscripción al PD que deben afrontar individualmente las familias y la ausencia de motivación de los estudiantes, entre

otros factores, hacen que muchas veces tal pretensión se dificulte.

Escuelas para todos, escuelas para pocos

Los sistemas educativos, desde su fundación, están asociados a la búsqueda de la igualdad. Sin embargo, aun bajo este lema, se establecieron mecanismos endógenos que generaban desigualdad. Uno de los ejemplos más claros –sino el más elocuente– en nuestro país fue la universalización del nivel primario y la selectividad del secundario. Las legislaciones fueron modificando esta relación universalizando primero el tramo inferior de la escuela media –con la Ley Federal de Educación de 1993– y luego su totalidad con la Ley Nacional de Educación de 2006. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, la masificación cuantitativa no derivó en procesos de democratización, mucho menos cualitativas. Debido a cuestiones endógenas y exógenas al desarrollo del sistema educativo (Tiramonti, 2008; Gamallo, 2015; Gottau y Mayer, 2021), se establecieron mecanismos de fragmentación y *mallado* donde se fueron ubicando los diferentes sectores sociales. Si bien esto tiene sus particularidades nacionales, no es un fenómeno específicamente argentino. En el caso de los sectores acomodados, se han analizado los modos en que los sectores de elite desarrollan prácticas, programas y políticas para reafirmar sus posiciones de privilegios (Larrondo y Mayer, 2018). Esta afirmación no es nueva: Mills (1956) aseveraba que las escuelas de elite son la agencia más importante para trasmitir las tradiciones de los sectores sociales acomodados y las regulaciones para acceder a las nuevas riquezas. Estas suelen pertenecer al subsistema de educación privado, aunque el subsistema estatal no está exento de ellas (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). Pese a las promesas del iluminismo respecto de la creciente igualdad de oportunidades, en las sociedades económica y culturalmente contemporáneas, el

sistema educativo actúa como un engranaje fundamental de legitimación y (re)producción de desigualdades.

Las elites no son un conjunto homogéneo, sino un propio espacio de lucha y distinción hacia dentro y de diferenciación hacia fuera (Mayer, 2020). En este sentido, las elites latinoamericanas y la argentina en particular presentan especificidades y no resultan tan estables como en otras latitudes (Rovira Kaltwasser, 2019). En particular en Argentina, en lo que respecta a las escuelas que albergan a estos públicos, hemos analizado que las instituciones desarrollan diferentes lógicas de acción y captación de público (Gottau y Mayer, 2021; Mayer y Gottau, 2022a y 2022b). Tampoco debemos soslayar que nuestro país, a diferencia incluso de otros del continente, no tiene exámenes de ingreso universitario, sino mecanismos irrestrictos, lo que también imprime de ciertas particularidades al nivel secundario en general y a las escuelas de elite en particular, que no se reconfiguran en torno a asegurar o maximizar las posibilidades de ingresos a las universidades más prestigiosas, tal como sucede en otros países.

Metodología

Este artículo se inscribe en una investigación más amplia que analiza los motivos por los que ciertas instituciones educativas deciden formar parte del PD y las diferencias en su aplicación, y en el marco del proyecto PICT "Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada"[2]. A partir de estos objetivos generales, hemos trazado los específicos, relacionados con el tipo de ciudadanía que las escuelas IB vehiculizan, la contribución a la desigualdad y fragmentación educativa que estas instituciones generan, los modos en que se hacen presentes los discursos y las agencias globales de educación en Argentina, y su

influencia en la política educativa local. Para ello se entrevistaron a autoridades –coordinadores del IB y del área CAS– y docentes de varias escuelas IB, de ambos subsistemas, estatal y privado.

Para el análisis propuesto, nos valdremos del trabajo de campo en curso, iniciado en 2017, en el que se realizaron 18 entrevistas en profundidad a agentes educativos de escuelas de gestión privada integradas al IB a través de la implementación del PD. Si bien para este trabajo no se contemplan, se realizaron nueve entrevistas y observaciones en cuatro instituciones de gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires.

Las entrevistas fueron complementadas por observaciones de clases, trabajo de archivo en las instituciones y análisis de documentos programáticos y de páginas web de diez instituciones seleccionadas, ubicadas en el AMBA. Para este artículo, nos focalizaremos en el componente CAS. Sobre la implementación de este componente, vale aclarar que muchas instituciones lo desarrollan de manera universal. Es decir que todos sus estudiantes deben realizar actividades solidarias de aprendizaje-servicio, más allá de si deciden rendir o no el PD. Las escuelas fueron elegidas intencionalmente para dar cobertura a los distintos proyectos institucionales reunidos bajo el paraguas IB. En este marco, parte de la estrategia metodológica se nutre de un relevamiento colectivo efectuado por los principales miembros del proyecto PICT, en el que realizamos un mapeo de instituciones de gestión privada en los principales distritos del país con el fin de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de escuelas que este subsistema contiene.

Las escuelas son agrupaciones legítimas a las que determinados actores sociales confieren –en mayor o menor medida– cierta entidad y especificidad. Si bien es cierto que las instituciones suponen un sistema de reglas y normas propio que interviene en las destrezas de los agentes institucionales, la

complejidad de la práctica no nos permite reducirlos a una plena obediencia de esas normas. Si entendemos que las instituciones escolares son espacios de lucha y disputa de poder más que una reproducción irreflexiva de las normativas vigentes, es lógico concluir que este margen de autonomía se refuerza en las escuelas de gestión privada (Morduchowitz, 2002). En esta misma línea, refiriéndose específicamente a la política educativa, Ball refiere que, en los análisis de la sociología de la educación, ha predominado lo "macro" sobre lo "micro", subvalorando el grupo de trabajo y la organización, es decir, el "mesonivel". El autor pone énfasis en las perspectivas de los agentes y en la interacción cotidiana que ocurre en las instituciones remitiendo a procesos "micropolíticos". Junto con otros autores (Ball, 2012; Ball, Maguire y Braun, 2012: 9), Ball sostiene que la puesta en práctica de las políticas educativas involucra la negociación y lucha entre grupos, proceso del que quienes redactan las políticas educativas suelen quedar fuera. La política pasa a ser comprendida entonces como un proceso sujeto a diversas interpretaciones de los agentes que adquiere singularidades dentro de cada institución a partir de las distintas formas de ponerla en práctica, siendo necesario para su análisis tener en cuenta no solo sus textos, sino también los complejos procesos discursivos en los que son configuradas, los contextos que las mediatizan y los modos en que son traducidas institucionalmente. En este sentido, podemos decir que la escuela supone un "trabajo sobre el otro" (Dubet, 2007), y que, de los proyectos institucionales y márgenes de libertad y negociación arriba mencionados, se construye un oficio de alumno determinado. Perrenoud (2006) sostiene que "el oficio del alumno no es siempre el mismo", ya que los diferentes maestros, con sus particulares expectativas, métodos, modos de gestión de la clase, concepción del aprendizaje, del orden, del trabajo y de la cooperación, van dando lugar al ejercicio de

este oficio en la dinámica de cada institución escolar.

Algunas notas sobre el aprendizaje-servicio y su alcance a nivel nacional, regional y global

En las últimas décadas, tanto en nuestro país como en la región, las normativas incluyeron desarrollos para el campo educativo relacionadas con la educación solidaria y los proyectos de aprendizaje- servicio. Más allá de las especificidades de cada caso, este interés y expansión de estas prácticas apuntan a generar impactos positivos en el abordaje de determinados problemas educativos, sociales y comunitarios, que albergan temas tan distintos como la formación de una ciudadanía democrática, el abandono escolar y la inclusión educativa, así como, tal cual lo enunciábamos líneas arriba, el desarrollo de determinadas competencias como la empatía, la tolerancia y la solidaridad social. Una pedagogía –y metodología– predominante para tales desarrollos es el aprendizaje-servicio. Esta se entiende como una metodología *experiencial* en la que una comunidad educativa desarrolla actividades de servicio que están en relación con contenidos de la malla curricular (Furco, 2011; Tapia, 2017 y 2018; Mayer, 2020; Mayer y Perozzo, 2021 y 2022). Sigmon (1979) entiende que el aprendizaje-servicio es un enfoque de aprendizaje recíproco, en cuanto quienes desarrollan los servicios aprenden de esta experiencia y se generan lazos que benefician tanto a quienes realizan el servicio, como a quienes lo reciben (Furco, 1996). Como pedagogía, está centrada en los alumnos/ estudiantes y juventudes y, entonces, con las perspectivas teóricas relacionadas con el *protagonismo estudiantil* poniéndolos en el centro de la escena. Estas perspectivas suponen que los estudiantes se *adueñen* de su escuela y de los proyectos, pero, en sus diferentes vertientes, agregan poco o nada respecto de los derechos específicos de los estudiantes y de los jóvenes (Puga, 2020). Estas corrientes encuadran

perfectamente con las perspectivas del aprendizaje-servicio por centrarse en que los alumnos puedan desarrollar proyectos en la vida real con los que aprendan (Rivas, 2017).

De allí que estos proyectos puedan entenderse para las instituciones no solo como acciones solidarias, sino con un encuadre participativo donde los jóvenes se comprometen y movilizan para la realización de determinadas tareas. Sin embargo, la modalidad de puesta en práctica de estos proyectos en nuestro país supone ciertos grados de direccionamiento, ya que se trata de proyectos que integran propuestas curriculares concretas. Dentro de las posibilidades que el IB enmarca para su componente CAS, propone la realización de actividades con encuadre institucional –que es la forma predominante que adquieren en Argentina– o bien que los estudiantes puedan sumar créditos por llevar a cabo actividades motivadas individualmente, como, por ejemplo, un campamento solidario, o que participen de actividades artísticas. Una última variante es que los estudiantes conformen los gobiernos institucionales. Sin embargo, solo una de las escuelas analizadas tiene un centro de estudiantes, que es autónomo y previo al ingreso de esta institución al IB. En otra institución, uno de sus principales directivos refiere sobre una existencia difusa de organización estudiantil.

Si bien las instituciones que ponen en práctica estos proyectos los hacen por su pertenencia con la OBI, vale recordar, tal como lo sostuvimos al comienzo de este apartado, que los Estados nacionales en general y de la región en particular motorizan también su implementación. En el caso argentino, además de diversas producciones (Barón, 2001; De Vincenzi *et al.*, 2012; Filipczack, 2019; Mayer y Perozzo Ramîrez, 2020) que o bien teorizan respecto del aprendizaje-servicio o brindan herramientas para la ejecución de los proyectos, desde el Ministerio de Educación no solo se han realizado publicaciones, sino también acciones, tales como el

Premio Nacional de Educación Solidaria, inscripto en el Programa Nacional homónimo que funciona con vaivenes, interrupciones y reformulaciones según cada gestión y distingue los mejores proyectos realizados por instituciones de todos los niveles, especialmente desde el año 2003, pero con antecedentes en las décadas anteriores. De manera tal que, bajo el *paraguas* del aprendizaje-servicio, confluyen diversas formas de comprender –y promover– el ejercicio de la solidaridad, sostenidas en intereses e ideologías disímiles.

Los proyectos CAS y el ejercicio de la solidaridad en escuelas internacionales

Al describir las escuelas del sector privado que participan en el PD, enfatizábamos en el hecho de tratarse de instituciones de elite, que, al no recibir financiación estatal, tienen grandes márgenes de autonomía. Una pregunta realizada en todas las entrevistas fue respecto de hasta qué punto las instituciones están al tanto de los privilegios de sus poblaciones. Al respecto, un coordinador nos decía: "Esta es una escuela de públicos privilegiados […] de elite podría decirse [se incomoda], pero con fuerte compromiso social". Otro coordinador sostenía, también reconociendo la posición privilegiada de sus estudiantes: "Esta es una escuela con familias muy conocidas… es cierto, pero también donde se confía en la escuela para la formación de sus hijos, respecto de lo pedagógico, hay como unas barreras. Las familias confían en nosotros".

Los dos fragmentos nos advierten de dos cuestiones de las escuelas aquí analizadas. En primer lugar, cierto pudor en reconocer que se trata de escuelas que albergan a públicos privilegiados, y eso se sustenta en las altas cuotas. Luego, que son instituciones que, aun dentro de los circuitos de elite, se diferencian e intentan distinguirse de otras que reciben estudiantes de categorías

socioeconómicas homólogas, pero donde el conocimiento no es fundamental. Si bien no es el objetivo de este artículo ahondar en esto, en otro lugar (Mayer, 2020) hemos analizado esta situación, inclusive teniendo en cuenta los modos en que, a través de becas y reducciones arancelarias, estos establecimientos intentan saldar en ciertos grados las fronteras que el propio proyecto institucional establece. En este marco, los proyectos del componente CAS son una parte central del PD y de la "misión institucional", al igual que las asignaturas que rendir y la monografía que presentar. De manera tal que las escuelas miembro de la red IB deben tener estos proyectos. Asimismo, con la excepción de algunos casos, las instituciones parte ya tenían proyectos que, tal vez sin saberlo, podían encuadrarse dentro del CAS y de la pedagogía que los sostiene. La coordinadora del PD de una de las escuelas nos dice: "Nosotros ya teníamos nuestro programa solidario, que funciona desde hace más de treinta años. Los chicos van a una escuela de frontera, y es algo distintivo nuestro. Pero, con la llegada del IB, le dimos más forma, lo institucionalizamos". Y luego continúa:

> Nos dimos cuenta que no hace falta viajar para que los chicos vean los problemas que hay… El tema es que salgan del *tupper* de Belgrano. Entonces al Programa Frontera le agregamos otras actividades acá, como ir al Hogar Juanito, u otras instituciones cerca, a que vean la realidad. Y después está el viaje.

Sobre esto último –los viajes a las escuelas de frontera y las actividades solidarias–, es importante recalcar que esta escuela –como muchas otras– tiene intercambios estudiantiles y viajes de inmersión cultural a países europeos y anglosajones, pero las

coordinaciones –y los programas– están separados. Por un lado, están las movilidades educativas, donde se aprenden contenidos y se ejercitan idiomas, y, por el otro, los itinerarios solidarios. Si bien ambos tienen entre sus objetivos "abrirles la cabeza a los estudiantes", se perciben y organizan de otra manera (Mayer, 2019). Volveremos sobre esta dimensión más adelante en el artículo.

El coordinador de otra institución sostiene:

> La escuela tenía su programa. En el colegio se trabajaba en el servicio a la comunidad y lo que hizo CAS fue ponerle un marco y después se convirtiesen algo más grande y general […]. Ahora está en un ciclo de mayor preponderancia en el marco del aprendizaje-servicio y hay una gran vocación del colegio a que haya este tipo de proyectos que propone la escuela y promovidos desde los docentes.

Estos fragmentos de entrevistas son homologables a varios otros que encontramos a lo largo del trabajo de campo. Por cuestiones propias de la cultura escolar, o bien porque se trata de escuelas comunitarias o religiosas que tienen como insignia la solidaridad dentro de sus entramados, este tipo de aseveraciones es común. Lo que cambia está relacionado con los niveles de institucionalización que adquieren los proyectos a partir de un área que específicamente los supervisa. Porque es cierto que, si bien, como lo mencionamos líneas arriba, gran parte de estas instituciones *algo* en relación con la solidaridad tenían, con la adhesión al IB esta dimensión se torna institucional: alcanza a los cursos que aún no están en el marco del PD. La gran mayoría de las escuelas comprendidas en el mundo IB, son instituciones que ofrecen en todos los niveles de obligatoriedad, es decir, desde el nivel inicial. Es más, en muchas de ellas, debido a los idiomas que dictan, o los altos niveles que alcanzan hacia fines del primario, hacen que sea

muy difícil ingresar a ellas en secundaria. De manera tal que alumnos y estudiantes comparten ciertos *ethos* –dentro de los que se encuentran los proyectos de aprendizaje- servicio– desde edades tempranas. Algo que resulta distintivo es que las escuelas, en sus documentos institucionales –ya sean de promoción, de sus comisiones directivas, páginas webs o revistas que extienden para sus comunidades educativas–, enfatizan en la realización de las actividades solidarias como algo propio de sus proyectos educativos y que "llegó para quedarse". Si bien, como dijimos anteriormente, muchas escuelas tenían acciones esporádicas, esto pareciera ser un signo de la época, en el que estas instituciones, que albergan a públicos de elite, están llamadas a ocuparse del *otro*, y atender alguna de sus vulnerabilidades. Sobre esto, el coordinador de una de las escuelas nos dice:

> CAS nos permite sacar a los chicos de su zona de confort. Les muestra todo lo que tienen, sus privilegios, y que tienen que devolverle algo a la sociedad. Así hacemos proyectos con escuelas de la zona [se refiere al emplazamiento donde está ubicado el establecimiento, que muestra grandes desigualdades]. Así ellos ven las diferencias, salen de sus burbujas.

Sobre la modalidad de trabajo en los proyectos, un coordinador nos dice:

> La escuela decide los proyectos y los estudiantes se van involucrando. Está bueno porque los ves a los chicos dando vueltas por la escuela movilizados por los proyectos. Ellos se van comprometiendo con la propuesta que es institucional. Nosotros trabajamos con varias ONGs pero siempre por proyecto. Cuando esos proyectos terminan, buscamos otros.

Y luego otra coordinadora sostiene:

> A través de los proyectos, los chicos ven cosas que pasan por ahí a veinte cuadras de sus casas. No hace falta que viajen para ver realidades. E incorporan valores que son necesarios: la empatía, el respecto por el otro, entre otros.

Los fragmentos hasta aquí citados muestran cómo los proyectos suelen enfocarse, por un lado, en el desarrollo de valores o competencias para los estudiantes de las escuelas que realizan el servicio, identificando claramente un destinatario. Sin embargo, al describir el componente CAS, mencionamos que desde el IB se plantean tres grandes áreas de intervención, que incluían la expresión artística o corporal, y la participación en gobiernos institucionales. Sin embargo, en las experiencias analizadas, las iniciativas quedan "reducidas" a formas de solidaridad. Sobre esto, un coordinador sostiene:

> Lo que pasa es que CAS es más grande de lo que realmente es. Normalmente se la interpreta como servicio a la comunidad y no, es más que eso, busca desarrollar la creatividad, la acción, el uso del cuerpo y la vocación de servicio.

En una de las instituciones en que realizamos entrevistas, la escuela llevaba a cabo actividades de concientización respecto de la contaminación del Río de la Plata, en la zona norte del conurbano. Los estudiantes iban al río, limpiaban la costa y realizaban otro tipo de actividades. Sin embargo, cuando le consultamos por qué estas iniciativas no se encuadraban dentro del área CAS, nos dijo:

> Coordinadora: Lo que pasa es que CAS es para hacer algo concreto por el otro.
>
> Investigadora: Sí, pero limpiar el río también podría incluirse dentro de las actividades CAS.
>
> Coordinadora: Sí, es cierto, no sé por qué no lo vemos así…

Algo similar sucedía al consultarles respecto de la organización de los estudiantes, que, además de estar contemplada por la legislación educativa argentina, lo está por el componente, de manera tal que los proyectos podrían encuadrarse dentro de ese eje, promoviendo formas asociativas estudiantiles. Sobre esto, una coordinadora nos decía:

> Esta es una escuela chica, de puertas abiertas. Que se caracteriza por el diálogo directo. Entonces los chicos, cuando tienen alguna inquietud, tocan la puerta, la plantean. Pero centro de estudiantes no hay. No es que no lo promovamos ni nada, pero no les surge.

A tono con esto, otra directora afirma:

> A mí me encantaría que haya centro de estudiantes. Mi hija va a [menciona una escuela de gestión estatal universitaria] y allí existe. Y están fascinados con esa organización. Pero acá no sucede, pese a que me encantaría. Será porque somos una escuela chica, donde se plantean inquietudes de manera directa, en los pasillos, en mi oficina.

Luego, otra de las directivas nos cuenta algo parecido:

> Hace un tiempo hubo algo [de organización]. Los chicos me mandaron una carta por un tema puntual. No estaba del todo bien escrita. Así que después hablamos y les explique también eso. Pero no, ellos cuando quieren algo, lo plantean y vemos si se resuelve.

En otras instituciones, la promoción de centros de estudiantes no parece ser una prioridad:

> Investigadora: ¿Hay un centro de estudiantes en la escuela?

Directivo: Me parece que existe. No fue impulsado por nosotros [la escuela]. Ha habido sobre todas las cosas muchas iniciativas de este tipo que están pensadas como el área de vida estudiantil, que es la que ha promovido, desde lo tradicional, o sea campañas solidarias. Entonces los chicos organizan un *café concert* y hacen todo, programas de tutores par, una multitud de cosas de este tipo, aparte de las más convencionales, como campañas solidarias, participar en proyectos de ONG. Al punto que los chicos se han comprometido de tal manera que después promovieron ellos por su propia cuenta. Por eso sé que algo existe, pero no está formalizado a nivel institucional.

Investigadora: ¿Pero no hay una representación formal entonces? ¿O que los chicos vayan a una marcha con la remera del colegio?

Directivo: A mí me parece que la parte más banal de un centro de estudiantes es esa, la de marchar, "Vamos a marchar". Es la menos participativa, es la más superficial. Yo creo que eso no funciona como representación estudiantil. Y además acá los reclamos los resolvemos puntualmente. Por otro lado, acá cuando los chicos tienen un problema o inquietud, vienen y lo plantean… La puerta siempre está abierta.

En otra entrevista, cuando le preguntamos en relación con estas instancias participativas y los modos de representación estudiantiles tradicionales, surgió en la entrevistada la asociación a que esas formas remiten a modos de politización anclados en la política nacional, algo que manifestó como vernáculo, y cómo se deben propiciar modalidades participativas de otra índole:

Todo eso es autoritario. Para mí pensar en términos nacionales y tradicionales es autoritario. [Que intervengan agencias internacionales en los proyectos escolares y participativos] no me hace ruido que intervengan de otros lugares el currículum. Los

problemas ahora son globales y las soluciones también tienen que serlo. La pobreza, los temas medioambientales, necesitan soluciones generales. La política como la concebimos para mí ya fue.

Algunos ejes de análisis

Hasta aquí, a través de diversos fragmentos de las entrevistas realizadas, hemos dado cuenta de los modos en que las instituciones organizan los proyectos encuadrados dentro del aprendizaje-servicio, que, además de estar pensados institucionalmente como espacios de ejercicio de la solidaridad, se entienden dentro de sus proyectos institucionales como proyectos participativos. Tal como lo esbozamos en el comienzo del artículo, nuestro análisis remite a la dimensión institucional o de gestión, es decir, los modos en que las escuelas motorizan sus proyectos solidarios y las motivaciones existentes. De manera tal que nuestro análisis, y los idearios escolares, no tienen que ser idénticos a los motivos por los cuales los estudiantes deciden sumarse. Si bien es cierto que necesitan de los créditos para obtener el PD, también lo es que subyacen infinidades de razones por las cuales los jóvenes emprenden estas actividades. Que exista reciprocidad entre los idearios familiares y los institucionales no supone la inexistencia de diferentes repertorios que organizan su acción.

El centro de las acciones: ¿quiénes, para qué, cómo y dónde?

Como lo mencionábamos al inicio de nuestro artículo, la participación y la solidaridad en las instituciones escolares son de larga data en nuestro país. Las investigaciones al respecto mostraron los modos en que los dispositivos tradicionales promueven este tipo de actividades, donde suele enfatizarse en el *otro*. De hecho, se encuadran dentro de narrativas y repertorios relacionados con la militancia, que intentan alterar

alguna dimensión del orden social. Sin embargo, cuando analizamos las principales nociones que orientan el aprendizaje-servicio, aparece la vinculación entre la formación académica y la solidaria (Furco, 2005). Se trata de experiencias que ofrecen de manera simultánea una integración de contenidos curriculares con un servicio de "alta calidad", atendiendo a crear nuevas cualidades educativas (Battle, 2010). Luego existen varios rasgos distintivos propios del aprendizaje-servicio, que rara vez menciona como eje a su *destinatario*. De hecho, Furco (2005) sostiene que se trata de proyectos que generan factores mediadores con impacto directo en el rendimiento académico: autoestima, respeto, escucha, conducta prosocial, compromiso social y con el aprendizaje. Si bien son cualidades deseadas y valoradas positivamente, lo que emerge es que no hay mención a los destinatarios, y, cuando la hay, es secundaria, como fruto del "servicio".

Al describir las instituciones que forman parte del IB en Argentina, mencionábamos como un componente homogeneizador o presente en todas ellas que albergaran públicos de elite. Si bien existen matices (Mayer y Gottau, 2022), en general se trata de sectores aventajados con posiciones estables (Larrondo y Mayer, 2018), donde el componente elitista o de privilegio es advertido por los agentes de estas instituciones (Mayer, 2020; Gottau y Mayer, 2021) y donde en muchos casos la producción y reproducción de esas posiciones y fronteras sociales es parte del proyecto –tácito o no– institucional (Doherty *et al.*, 2012; Cookson y Hodges Persell, 2010; Gaztambide Fernández y Diaquoi, 2010; Gessaghi, 2016; Tiramonti y Ziegler, 2008). Sin embargo, para estos públicos, pareciera ser necesario fisurar o generar intersticios en sus privilegios para que sus estudiantes conozcan "otras realidades". En este sentido, es donde esos factores mediadores cobran relevancia, en particular los relacionados con la autoestima, compromiso social y empatía, para que sus

estudiantes crucen, aunque sea de manera transitoria el círculo de sus privilegios, vean "otras realidades" y salgan de su zona de confort. La intención es vincular "islas" con "puentes" (Tapia *et al.*, 2011), pero luego cada uno vuelve a su emplazamiento. Las escuelas así pasan a ser parte de redes locales, como empresas y organizaciones religiosas o comunitarias, entre otras, que realizan acciones concretas beneficiosas para la comunidad. Finalizado ese proyecto, se encuentra otro, donde ejercer la solidaridad y desarrollar estas y otras competencias y valores en los estudiantes. Cualidades que son valoradoras luego en sus trayectorias vitales y profesionales. Ahora bien; ¿es esta la única manera de desarrollarlas y promoverlas? Podría decirse que no. Sin embargo, la solidaridad aparece como el factor aglutinante y cohesionador de todas las demás. Esta ayuda y asistencia, propia de sectores altamente replegados sobre sí mismos (Mayer, 2009), estructura los demás valores y dota de sentido positivo, al tiempo que realza las redes institucionales y posiciones previas. Ahora bien, ¿por qué las elites se interesan en el desarrollo de estos valores y competencias?

La construcción de las biografías

Estas escuelas parecieran estar interesadas en formar ciudadanos comprometidos con los problemas locales –de la comunidad donde están insertas–, del país, y, a la vez, del mundo: los problemas locales suelen aparecer como dimensión de problemas globales, que requieren soluciones de esa talla (Mayer, 2020; Mayer y Perozzo, 2021 y 2022). En este marco, se privilegian estos valores como universales y, en función a esto, se busca realizar acciones concretas que, si bien "no cambian el mundo", sumarían en bienestar. Aquí no se pretende entonces atacar la estructura social, sino tender o cruzar esos puentes entre realidades diferentes y dar cuenta de situaciones desfavorables, que se tornarán en activos en las

distintas facetas de sus vidas. De allí las expresiones como "sacarlos de sus burbujas" o de "sus zonas de confort", que "vean otras realidades y que no todos tienen lo que ellos tienen". Esto resulta particularmente importante para las instituciones en cuestión, en cuanto son conscientes de la fragmentación y polarización social, pero que toman como dato. En definitiva, se trata de sensibilizar a los estudiantes, entendiendo desde la perspectiva institucional que se trata de jóvenes privilegiados que, posiblemente por los propios procesos de fragmentación social y crecimiento con polarización (Kessler, 2014; Gamallo, 2015), carecen de otros espacios donde cruzar esos puentes.

Como lo describimos al inicio de este artículo, estas instituciones albergan públicos de elite, ya sea tradicionalmente privilegiados o cuyas familias se vieron positivamente afectadas por los ciclos de recomposición social de los gobiernos progresistas o populares, una vez comenzado el nuevo milenio. Esta riqueza material tiene su correlato en las dimensiones sociales y simbólicas: no en vano estas escuelas se concentran en educar a los "líderes futuros". De manera tal que la asistencia a los sectores pobres o desfavorecidos consolida su posición no solo de privilegio, sino de liderazgo e importancia en el espacio social. Entonces, lo que estos proyectos proponen es una interacción con otros sectores, un *saber hacer* extra respecto de los modos de cómo manejar la diversidad, como son entendidos los escenarios adversos, aunque en realidad nos estaríamos refiriendo a la desigualdad y pobreza.

Pero, a su vez, en esta formación de liderazgo es donde subyace la propuesta política –y participativa– de estas escuelas. En los fragmentos de entrevistas citados, veíamos que estas instituciones privilegian este modo de acciones participativas –y solidarias– por sobre otras: o bien no apoyan la construcción de dispositivos tradicionales de participación y asociación estudiantil, o no los incorporan a las discusiones

institucionales, o privilegian instancias directas de diálogo que, si bien son valiosas, no realzan el carácter político de la figura del estudiante, ni necesariamente se vinculan con sus derechos juveniles y estudiantiles.

La elección de estas formas postradicionales de participación obedece a varias cuestiones. En primer lugar, resulta pertinente retomar la idea de las elites como una categoría social y moral que implica una diferenciación del resto de la sociedad. Aun cuando luego haya matices dentro de este colectivo dada su heterogeneidad, existen criterios que delimitan las fronteras sociales. La tradición participativa en las escuelas secundarias en Argentina tiene una fuerte historia en el subsistema de gestión estatal, por un lado, y, por el otro, una fuerte identificación con partidos políticos y repertorios de izquierda y, en particular, nacionales y populares, sectores con los que las elites tienden a querer distanciarse. Es más, es recurrente en estos sectores criticar los clivajes izquierda-derecha como característicos de otras épocas, y con la necesidad de generar nuevos espacios innovadores en materia política, donde además la dimensión global cobre peso, en muchos análisis, por sobre la nacional. Estas narrativas sostienen que las configuraciones y formas de politización típicas de otras épocas ya no dan respuestas a los problemas que las sociedades atraviesan en la actualidad.

En este sentido, estas instituciones adhieren a lo que Beck (2000) denominaba "subpolítica", para dar cuenta de formas individualizadas y centradas en el "yo" por sobre los sujetos colectivos. Si los partidos políticos son los actores públicos por excelencia, la *subpolítica* supone la recuperación del "yo" y de las acciones individuales, que configuran nuevas identidades de lo político, que podemos entenderlas como cercanas a las propuestas de las instituciones, que supone actuar desde el individuo y su cotidianeidad, por fuera de los grandes relatos e instituciones colectivas. Esta subpolítica está relacionada con

formas de individualización e individualismo (Beck, 2001) que tienden a ser fuertemente promovidas por estas instituciones, que basan su proyecto académico en propuestas con un alto componente individualizante y competitivo (Mayer, 2020; Gottau y Mayer, 2022). Este cuestionamiento y ruptura de las tradiciones y otros relatos aglutinantes (Mayer, 2009) es lo que Beck y Beck Gernscheim (2001) llamaban "construcción de las biografías": el sujeto se modela a sí mismo –o entiende que así lo hace– por fuera de las estructuras.

En este sentido, la similitud entre las formas de participación propuestas a través del aprendizaje-servicio y el voluntariado propuesto por organizaciones de la sociedad civil es innegable: supone formar "buenos ciudadanos" (Mayer, 2021), empáticos y solidarios, que, lejos de cuestionar la estructura social, la sostengan. Los proyectos de aprendizaje-servicio reafirman la importancia del sujeto que trabaja por el otro, lo ubica en cuál es su lugar en la sociedad –de importancia– desde el que actúa. Y colaboran en la formación y determinación de esos lugares para instancias futuras: se naturalizan ciertos privilegios, junto con la estructura social y los lugares que cada uno ocupa en ellos.

Ciudadanía local, global y el contacto con la diversidad

Los ejes anteriormente desarrollados remiten a los modos en que se construye ciudadanía en las escuelas, objetivo principal y transversal a todo sistema educativo. Nuevamente, si bien existen lineamientos generales, luego cada institución se enfoca en determinadas dimensiones para promover su desarrollo. Más allá de las diferencias propias de cada proyecto e historia institucional, ellas se unifican en torno a fuertes vivencias internacionales, que se plasman en el aula, con la adhesión a programas internacionales, textos educativos del exterior, o de "no lugares" (Auge, 2000), que tienden a unificar ciertos

contenidos del currículum. Estos proyectos, si bien aparecen neutrales y amorfos, pueden, en realidad, asociarse al ordenamiento geopolítico mundial propio de la globalización y a la diplomacia pública y cultural (Ball, 2012; Mayer y Gottau, 2022b).

A esto se le suman propuestas extraáulicas, como viajes al exterior e intercambios educativos. Aun las escuelas que se identifican fuertemente con Argentina ven en estas instancias oportunidades de aprendizaje, ya que aprenden valores propios de las sociedades "desarrolladas o avanzadas" (Larrondo y Mayer, 2018), que luego se *importan* y *reproducen* aquí. Este sentido univoco puede verse ya que son pocos los programas donde los viajes, las inmersiones o los intercambios funcionan como tal, es decir, con estudiantes de instituciones extranjeras realizando semestres en escuelas argentinas, algo que sí sucede con mayor frecuencia en los niveles de educación superior (Mayer y Catalano, 2018; Catalano y Mayer, 2023). Sin embargo, cuando estas escuelas realizan "viajes solidarios", dependen de otras coordinaciones, y los objetivos son otros.

Los proyectos de aprendizaje-servicio juegan un rol fundamental y encuadran con los enunciados de una ciudadanía global, que, si bien promueve la tolerancia, la vida en la diversidad y las diferencias, proponen ejes que necesitan soluciones globales por sobre las locales. Aun cuando el anclaje territorial permanece, esta perspectiva tiende a reducir los márgenes de la política local y nacional para orientarse por premisas generales, fácilmente replicables en cada caso. Es en este sentido en el que se observan ciertos grados de turistización al ir a trabajar con comunidades vulneradas y vulnerables, donde la pobreza y la desigualdad social suelen –y pueden– leerse desde la heterogeneidad y diversidad cultural (Mayer, 2013). Sin embargo, aun con todas estas limitaciones, estos sectores están ávidos de participar. Como decíamos anteriormente, este artículo no analiza solo los modos de

participación de ciertas escuelas a partir de sus programas de educación solidaria, sino también los modos en que las elites, a través de sus instituciones, deciden participar. Asimismo, dábamos cuenta de que los proyectos solidarios tienen una larga data en los ámbitos educativos, de manera tal que estos proyectos no siempre suponen innovaciones. A su vez, la pregunta que emerge es por qué proyectos solidarios son considerados participativos. En el apartado anterior, dábamos algunas respuestas respecto de los modos en que su desarrollo se articula con ciertas narrativas políticas –asociadas al neoliberalismo y educación promercado–, pero, más allá de su relevancia, no se vinculan con reclamos específicos de los estudiantes, que podríamos llamar "gremiales". Es cierto, a su vez, que, en muchos casos, las protestas estudiantiles –si bien no se reducen de ninguna manera a esto– están relacionadas con cuestiones edilicias que estas escuelas no solo tienen superadas, sino que son utilizadas por ellas como sus insignias (Gottau y Mayer, 2021). Sin embargo, existen otros reclamos propios de los estudiantes –relacionados con el uso de uniformes, a restricciones en expresiones identitarias corporales, etc.– que estas instituciones no solo no vehiculizan, sino que suelen obturar, y, cuando no, muchas veces se muestran más como concesiones de las autoridades –del *mundo adulto*– que como fruto de negociaciones entre actores con posiciones distintas dentro de una misma comunidad. De manera tal que la participación que promueven de forma mayoritaria supone un tercero vulnerado.

Este planteo se acercaría a estas prácticas y este desarrollo de proyectos de tipologías (Larrondo, 2014) en que se clasifican prácticas políticas escolares y prácticas participativas escolares, donde unas tienen carácter político y otras no llegan a politizarse. Esta diferenciación resulta útil en particular para comprender ciertas actitudes negativas o inclusive de cercenamiento de autoridades y agentes educativos respecto de

la promoción y emergencia de los centros de estudiantes, donde, tácita o explícitamente, se limitarían las posibilidades de emergencia de politización, al menos en términos tradicionales (Larrondo y Mayer, 2018). Si bien esto puede iluminar sobre por qué algunos dispositivos o canales participativos no se promueven en la inmensa mayoría de estas instituciones, no alcanza a responder a nuestra pregunta respecto de los fundamentos que hacen que estas promuevan la solidaridad como un eje estructurante de su currículum (Fuentes, 2021), más allá de la adherencia a normativas nacionales e internacionales y a redes a las que suscriben. Es decir, ¿por qué, para las elites actuales, es tan importante y necesario resaltar sus tareas solidarias, cuando en otras décadas no sucedía esto?

Líneas arriba ya hemos referido a algunas dimensiones que explicarían esto: formar buenos y empáticos ciudadanos y que los estudiantes salgan de sus burbujas y zonas de confort para conocer otras realidades soporta estas prácticas. Sin embargo, en términos de elite, podríamos agregar, refiriéndonos a los fragmentos de entrevistas citados, una última dimensión, relacionada con la creación de un capital moral en el que en la actualidad las elites parecen estar interesadas: en ayudar y, de ese modo, desdibujar sus posiciones, algo que también tratan de hacerlo a partir de narrativas meritocráticas, para lo que el PD encaja perfectamente. Tanto en términos académicos, como para flexibilizar sus posiciones. En parte, esto también puede ser promovido por una mirada cuestionadora general de la sociedad, que advierte que esas posiciones muchas veces están relacionadas con corrupción, herencias no claras, pero que en definitiva suelen desenmascarar que estos privilegios no son consecuencia –al menos únicamente– del trabajo. En este marco, los proyectos de aprendizaje-servicio les proveen el espacio –local y global– de acercamiento y además de formar líderes, cambiar su imagen.

A modo de conclusión

A lo largo del capítulo, dimos cuenta de varios ejes de análisis que orientan los proyectos de aprendizaje-servicio en estas instituciones. Nuevamente, vale aclarar que nuestro análisis se remite a las dimensiones institucionales que promueven estos proyectos, entendiendo que los estudiantes que se suman pueden tener otras motivaciones, que inclusive podríamos entender como más genuinas que las propuestas por su escuela. A su vez, otras instituciones que realizan proyectos de este tipo pueden hacerlo con otros fines y en diálogo con otras instancias de participación. De manera tal que nuestro análisis está limitado al trabajo de campo realizado. Sin embargo, varias investigaciones en escuelas que albergan públicos semejantes muestran la misma tendencia.

La pedagogía del aprendizaje-servicio tiene en sus bases la nulidad de las jerarquías sociales: en esa reciprocidad, ese ir todos para un mismo lado supone una igualdad difícil de alcanzar. Primero, porque las sociedades contemporáneas se basan en la construcción de estas y luego, ya de manera endógena a esta pedagogía, porque las experiencias descriptas muestran que, a diferencia de los formatos más tradicionales y generalizados de participación, el énfasis de estas instancias no radica en un empoderamiento mutuo ni de quien recibe el servicio, sino en los beneficios que pueden tener quienes realizan los proyectos. Esto está en línea con la no intención de cambiar la estructura social, sino más bien de asegurarla y establecer los lugares de cada uno en la estructura y el espacio social. En este sentido, las elites parecieran estar ocupadas en ser solidarias, en cuanto no pueden evitar, por más repliegue sobre sí mismas que realicen, la visualización de escenarios diversos y

desfavorables, pero sin cuestionar cómo es que se producen. La subpolítica, como forma de política apolítica y altamente politizada, es el marco propicio para ello, ya que se basa en acciones individuales –en este caso institucionales– que no cuestionan el orden vigente, ni el aporte de los agentes privados para que los escenarios así sean. Lejos de esto, conserva las posiciones y estructuras y, en cierta medida, las profundiza, ya que produce y reproduce la idea de un sector de la población *salvadora* de otra a la que le falta lo que a otra le sobra. Y este salvador no es externo a ciertas cualidades físicas y sociales, que encarnan relaciones sociales atravesadas por procesos de racialización, donde el salvador tiene determinados rasgos, y el asistido, otros. Con este planteo, las acciones solidarias no solo tendrían un componente de *marketing*, que advertimos al inicio del artículo, sino también el carácter personal por sobre los fines de estos proyectos que pueden contribuir a la legitimación y cierta *romantización* de posiciones desiguales, adversas y, en última instancia, repudiables.

Por último, en relación con los procesos participativos, resultan interesantes los modos en que, mientras que estos proyectos se propician institucionalmente, otros se relegan. Como sostuvimos en otro lugar (Gvirtz, Larrondo y Mayer, 2020), a participar se aprende y la escuela es un lugar privilegiado –tal vez el que más lo está– para desarrollar acciones participativas. En ese sentido, no es menor la prevalencia de estos dispositivos sobre otros, en donde la naturalización de posiciones también remite a los modos en que se concibe la participación. Aquí no se promueve el desarrollo de instancias colectivas para el beneficio propio de la comunidad educativa ni de los derechos estudiantiles. En todo caso, se desplaza el activismo juvenil a instancias solidarias. Pareciera ser que este “tenerlo todo”, esta posición

privilegiada que estos ocupan, vuelve innecesario todo tipo de lucha por el bienestar y por el reconocimiento de sus derechos, que además muchas veces aparecen como concesiones del mundo adulto al estudiantil/joven.

Bibliografía

Auge, M. (2000). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la modernidad.* Barcelona: Gedisa.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Londres: Routledge.

Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments on secondary schools*. Routledge.

Barón, Z. (2001). *Desenvolvimiento humano. Un programa escolar de investigación, reflexión en valores y aprendizaje-servicio.* Buenos Aires: Editorial Lugar.

Beck, U. (2004). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo respuestas a la globalización*. 1.º edición. Buenos Aires: Paidós.

Beck, U. y Beck Gernsheim, E. (2001). *La Individualización, el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas.* Buenos Aires: Paidós.

Beech, J. y Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, *52*(3), 279-293. En bit.ly/3ltRUUb.

Beech, J., Guevara, J. y Del Monte, P. (2018). *Diploma Programme Implementation in Public Schools in Latin America: The Cases of Buenos Aires, Costa Rica, and Peru*. Estados Unidos: International Baccaulareate Organization.

Bourdieu, P. (1988). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales.* Buenos Aires: Desclee.

Cammarota, A. (2014). Una juventud responsable, disciplinada y peronista. La revista de la Unión de Estudiantes

Secundarios (U.E.S), 1954-1955. En *Ideas y debates para la nueva Argentina. Revistas culturales y políticas del peronismo (1946-1955)*. La Plata.

Cammarota, A. y Ramaciotti, K. (2017). Scoutismo Católico en Argentina (1940-1960). *Varia História*, 33, 779-806, Brasil.

Dubet, F. (2007). *El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Buenos Aires: Gedisa.

D'Vincenzi, A., Mercadé, S. y Doman, A. (2012). Aprendizaje-Servicio: Capacitación para el trabajo en contextos de alta vulnerabilidad social. En Herrero, A. y Tapia, N. (comps.). *ii Jornadas de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires: CLAYSS.

Filipczak, M. (2019). Una experiencia de aprendizaje-servicio solidario con escuelas de islas. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 8, 186-194. En bit.ly/3llI4np.

Fuentes, S. G. (2018). Rugby, educación solidaria y riqueza en las elites de Buenos Aires: la construcción de una clase moral. *Etnográfica*, *22*(1), 53-73.

Furco, A (2011). *El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial.* Educación Global. Número Cero.

Gamallo, G. (2015). La "publificación" de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, *9*(1), 43-74.

Gaztambide Fernández, R. y Diaquoi, R. (2010). A Part and Apart: Students of Color Negotiating Boundaries at An Elite Boarding School. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R. (comps.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage.* Plymouth: Rowman and Littlefield Education.

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Kahn, R. S. (2010). Getting in: How Elite Schools Play the College Game. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R.

(comps.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage.* Plymouth: Rowman and Littlefield Education.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Larrondo, M. (2014). *Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Tesis de Doctorado. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES.

Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades.* Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Manzano, V. (2011). *Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo xx en Propuesta Educativa 35*. Buenos Aires: Flacso.

Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mayer, L. (2009). *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.

Mayer, L. (2013). La *conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su minimización*. Tesis de doctorado. Manuscrito.

Mayer, L. (2019). Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina. *Universitas-XX1. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 30, 41-62.

Mayer, L. (2020). Grandes Proyectos para pequeños públicos. El caso de las escuelas internaciona les en Argentina. En Mayer, L., Lerchundi, M. y Domínguez, M. I. (comps), *Infancias, juventudes y desigualdades: Experiencias, procesos, espacios.* Clacso.

Mayer, L. (2021). La educación internacional y la enseñanza en valores: iniciativas de aprendizaje-servicio en escuelas asociadas al Bachillerato Internacional en Argentina. En Gómez, I. (ed.), *Experiencias educativas de aprendizaje- servicio*

en Iberoamérica. Madrid: KHAF.

Mayer, L. y Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas-XX1. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (29), 19-41.

Mayer, L. y Gottau, V. (2022a). National educational territories and schools that go global. The case of IB schools and the emergence of new territorialities. En Monkman, K. y Frkovich, A. (eds.), *Belonging in Changing Educational Spaces Negotiating Global, Transnational, and Neoliberal Dynamics*. Londres: Routledge.

Mayer, L. y Gottau, V. (2022b). Convergences and divergences in career paths. Recruiting foreign teachers in Binational Schools in Buenos Aires. En Gutman, M., Jausy, W., Beck, M. y Bekerman, Z. (eds.), *To be a minority teacher in a foreign culture*. Londres: Springer (en prensa).

Mayer, L. y Perozzo, W. (2021). Aprendizaje-servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional. *Alteridad*, 16(1), 65-75. En t.ly/gqTU.

Mayer, L. y Schenquer, L. (2014). Europe Outside Europe: Developing a German Jewish Citizenship in Argentina. The Case of the Pestalozzi *Schule.* En Galkowski, J. y Kotarski, H. (comps.), *Pragmatics of Social and Cultural Capital*. Polonia: University of Rzeszow.

Mills, C. W. (1956). *The Power Elite.* Londres: Oxford University Press.

Morduchowicz, A. (2002). *Estudio sobre la educación privada en la Argentina*. Buenos Aires: CEDI.

Núñez, P. (2017). Leyes, políticas públicas y percepciones estudiantiles sobre la participación: miradas sobre los Centros de Estudiantes en la escuela secundaria. *Polifonías*, *4*(11), 144-172.

Núñez, P., Chmiel, F. y Otero, E. (2017). Estilos de hacer política en la escuela secundaria: un estudio de la

preparación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015). En *Militancias juveniles en la Argentina democrática: trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Longchamps: Imago Mundi.

Reguillo Cruz, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, (19), noviembre, Viña del Mar, CIDPA.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

Puga, F. (2020). *El protagonismo del estudiante en la escuela secundaria. Análisis de un caso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Manuscrito.

Resnik, J. (2015). The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries: A Global Comparative Approach. *Globalisation, Societies and Education*, *14*(2), 298-325.

Rovira Kaltwasser, C. (2019). Elites. En Wolfgang, M., Kollmorgen, R. y Wagener, H. J. (eds.), *The Oxford Handbook of Political, Social, and Economic Transformation* (pp. 492-496). Oxford: Oxford University Press.

Sigmon, R. (1979). Service-learning: three Principles. *Synergist. National Center for Service-Learning, Action*, *8*(1), 9-11.

Swalwell, K. (2013). "With great power comes great responsibility": Privileged students' conceptions of justice-oriented citizenship. *Democracy and Education*, *21*(1).

Swaminathan, R. (2007). Educating for the "real world": The hidden curriculum of community service-learning. *Equity & Excellence in Education*, *40*(2), 134-143.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales.* Documento básico XII Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Tapia, M. (2017). Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial. En Rubio, L. y Escofet, A. (coords.),

*Aprendizaje-servicio (ApS):Claves para su desarrollo en la Universida*d. Octaedro-ICE.

Tapia, M. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. CLAYSS.

Tiramonti, G. (2008). Introducción. En Tiramonti, G. (comp.), *La escuela media en debate.* Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades.* Buenos Aires: Paidós.

Ziegler, S. (2017). Personalization and Competition in Elite Schools in Buenos Aires: School Strategies for the Production and Legitimization of Dominant Groups. *Journal of Education and Work*, *30*(2), 145-155.

---

1. En el caso de las escuelas de gestión estatal de CABA, el ministerio asume los costos –de instituciones y estudiantes–, lo cual abre debates respecto del uso de los recursos en materia educativa y de la equidad en su distribución. Que se trate de esta jurisdicción no es casual, ya que es gobernada desde hace más de quince años por la alianza PRO-Cambiemos, con una mirada educativa más proclive al cosmopolitismo y al mercado que el resto de las jurisdicciones. El hecho de que solo diez escuelas hayan decidido participar del programa da cuenta de disidencias que los proyectos institucionales muchas veces suponen del cisne negro mencionado. Señalamos estos procesos como específicos de la realidad educativa argentina que difiere de los modos en que se ha implementado el IB en otros países de la región, con promoción y crecimiento a partir del sector estatal, como es el caso de Perú, Ecuador y, con articulaciones público-privadas, Costa Rica (Beech *et al.*, 2019). ↵
2. El proyecto fue acreditado por el Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación para su programación 2019-2021.↵

3

Participación estudiantil y política en las escuelas secundarias privadas

Una mirada desde la desigualdad

Marina Larrondo

Este capítulo presenta algunos hallazgos y reflexiones vinculados a la participación estudiantil en las escuelas secundarias –poniendo el foco en las privadas– durante el periodo 2009-2019. El principal insumo lo constituyen los resultados de diversos trabajos de campo realizados en mayor medida en la Provincia de Buenos Aires y en CABA (Larrondo, 2015; Larrondo, 2018 y 2019; CIDATEL, 2019), en dos subperíodos que corresponden a dos ciclos políticos bien diferenciados (2009-2015 y 2015 hasta el presente). Parte del trabajo de campo fue realizado en el marco del PICT-2018-01662 "Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada".

Escuelas privadas y ¿participación política?

El relevamiento y posterior estudio de casos basado en el trabajo de campo que corresponde al primer subperíodo (Larrondo, 2014 y 2015) encontró ciertas características

preponderantes en la participación estudiantil en las escuelas privadas que las hacían diferentes de las escuelas públicas de gestión estatal. En las primeras, la categoría de "participacionismo" servía para comprender y caracterizar el tipo de participación más frecuente.

A diferencia de las escuelas de gestión estatal en las que la participación estudiantil se vehiculiza en los centros de estudiantes (o, cuando "no está", se evidencia la falta de ellos) o en los consejos de convivencia, en las escuelas de gestión privada solemos encontrar una importante variedad de dispositivos participativos con vocación de representar intereses estudiantiles (y también diversas pujas por definir estos intereses). Bajo estos distintos nombres ("cuerpo de delegados", "centro de delegados", "centro de estudiantes", "grupo de acción juvenil", "grupo de acción positiva", entre otros), aparecen iniciativas, intereses comunes y una organización de estudiantes: no es el "contenido" de los reclamos o las actividades aquello que los diferencia de los casos que podríamos considerar politizados. Para comprender esto y continuar su caracterización, es necesario establecer ciertas conceptualizaciones relativas a las disputas generacionales en la escuela, por un lado, y a la emergencia de lo político en la escuela, por el otro.

Desde el sentido común, suele pensarse que las nuevas generaciones son portadoras de novedades radicales, que poseen conocimientos que los adultos no tienen y que esto, de por sí, empodera a los jóvenes. No obstante, vivimos en un mundo fuertemente adultocéntrico. Esto es, el mundo adulto ejerce un fuertísimo poder sobre las generaciones nuevas y esta relación está muy lejos de inclinar la balanza hacia el lado de los más jóvenes. Los adultos siguen siendo padres, maestros, empleadores, líderes, "jefes". El camino de la autonomía es profundamente desigual, como así también el ejercicio de los derechos, y aquí se incluyen factores de clase, étnicos y

culturales que no siempre juegan de un modo lineal. Muchos jóvenes tienen, además, el estatuto legal de menor de edad, hecho que marca límites para el acceso a la participación y la ciudadanía política plena.

Esto nos lleva a complejizar los factores que hacen a la desigualdad a la hora de analizar la participación escolar. No en todas las escuelas se participa de igual modo y no todos los jóvenes acceden de la misma manera a su derecho a participar. Pensar la desigualdad en relación con las posibilidades de participación en la(s) escuela(s) implica poner en juego, además, la siguiente hipótesis: que los factores ligados a la desigualdad socioeconómica (y, relacionado con ello, el capital cultural de origen) de los estudiantes y las escuelas no alcanzan a explicar las desigualdades en la participación efectiva, el conocimiento de la vida democrática o el ejercicio de derechos. Más bien, esta relación "esperable" suele tener un carácter indirecto y otras veces secundario. El carácter público o privado de la gestión de la escuela, la ubicación geográfica –y con esta la visibilidad de las instituciones–, el capital militante y la configuración de fuerzas entre jóvenes y adultos (es decir, las relaciones intergeneracionales) dentro de las instituciones educativas son aquellos factores que explican más fuertemente la desigualdad en las condiciones para la participación política y, en definitiva, en la posibilidad de constituirse como sujetos políticos capaces de conocer y defender sus derechos y plantear sus demandas. Asimismo, es la correlación de fuerzas entre adultos y jóvenes en cuanto relaciones de poder desigual uno de los factores de mayor peso explicativo. A modo de adelanto, sostenemos que algunos acontecimientos recientes vinculados a la irrupción de los feminismos en la escuela secundaria, modificaron dicha correlación de fuerzas y la dirección de la desigualdad. Sobre ello volveremos más adelante.

Política y participación en la escuela

La participación de los estudiantes –en cuanto tales– en las escuelas de Argentina se da a partir del dispositivo "centro de estudiantes" (en adelante, CE), que funciona por escuela. El nombre de estas instancias puede variar, también pueden autodenominarse "cuerpo de delegados", "asamblea estudiantil", entre otras opciones. No obstante, más allá del nombre, son la regulación y el tipo de funcionamiento los que los definen. Los CE están regulados por normativas nacionales y provinciales que delimitan sus competencias y distintos aspectos institucionales y organizativos. Actualmente, la función adjudicada legalmente es la de generar iniciativas desde los alumnos, velar por el cumplimiento de sus derechos y representar sus intereses e inquietudes frente a las autoridades educativas. La normativa ha pasado –en el transcurso de casi 40 años de democracia– de considerarlos como espacios meramente educativos (es decir, de aprendizaje de la democracia y sus reglas) a considerarlos espacios de participación genuina desde el reconocimiento de la participación como uno de los derechos fundamentales del niño/adolescente.

Como mencionamos, los CE presentan variaciones en sus formatos organizativos y diferentes potencialidades para la politización. Así, mientras que algunos CE tienen modos de organización formales, con roles bien definidos, otros se conforman a partir de la centralidad de un cuerpo de delegados y la práctica asamblearia, de un modo más horizontal y directo. En la práctica concreta, los CE suelen tener distintos grados de convocatoria e intermitencias en su funcionamiento. Así, se trata de dispositivos fuertemente dependientes de la constitución de liderazgos o agentes capaces de "motorizar" de modo permanente la participación. Cuando logran funcionar de modo estable, son espacios de actividad participativa, de sociabilidad juvenil y, eventualmente, de acciones de protesta y defensa de los derechos de los estudiantes.

A su vez, por fuera de la escuela, existen las organizaciones de segundo grado, que intentan coordinar las acciones de diferentes CE o estudiantes secundarios: las "coordinadoras de estudiantes secundarios", "uniones", o "federaciones". Se conforman por localidad o región y están integradas por estudiantes que participan en CE de sus escuelas o por jóvenes que asisten a escuelas sin CE. También pueden conformarse en torno a un problema regional. Estas organizaciones son de dos tipos. Por un lado, encontramos aquellas vinculadas con partidos políticos/movimientos sociales, aunque se presentan como "abiertas" y con vocación de incluir a estudiantes independientes. Por otro lado, están aquellas que son coordinadoras independientes o autodefinidas como "autónomas". Pueden estar integradas por miembros de centros de estudiantes (o estudiantes secundarios que buscan movilizar la participación) sin ningún tipo de vínculos con organizaciones político-partidarias, o bien por militantes de diversos partidos/ movimientos junto a independientes, pero nucleados en torno a la problemática estudiantil. En estos casos, la identidad colectiva se construye a partir de la defensa de cuestiones estudiantiles que se definen como relevantes y comunes, esforzándose por dejar fuera un posicionamiento político explícito y unívoco. Asimismo, en determinadas coyunturas o de conflictividad político-educativa, pueden emerger grupos de coordinación más espontánea en torno a algún problema o reclamo local frente a la necesidad de emprender acciones comunes.

Otro actor relevante en las organizaciones del movimiento estudiantil se encuentra en las "ramas de secundarios" de los partidos políticos o movimientos sociales. Estas agrupaciones desarrollan distintas actividades, sus militantes intentan incidir en sus propias escuelas llevando ciertos debates o propuestas, o bien mediante la construcción de listas en la formación de los CE. Desde los partidos o movimientos sociales, a su vez, se trata

de incentivar la construcción de organizaciones de segundo grado (coordinadoras), que –como mencionamos– en muchos casos tienen una orientación partidaria, aunque siempre se presentan con vocación de integrar. Un tercer tipo de acción es el objetivo de reclutar miembros jóvenes al partido o movimiento.

Dentro de las acciones que llevan adelante tanto las organizaciones de segundo grado como las "ramas de secundarios", las más complejas de vehiculizar son aquellas que refieren al planteo de demandas al sistema político, a la acción reivindicativa y a la protesta. Estas últimas, allí cuando suceden, deben entenderse como articulaciones entre distintos actores, y se logran a partir de la construcción de un marco de acción colectiva (Hunt, Snow y Benford, 1994; McAdam, McCarthy y Zald, 1999) exitoso entre estas organizaciones y los CE o sus miembros. En determinados momentos, ello ha dado lugar a una acción colectiva que agrupa a diferentes ciudades o localidades, como ocurrió en los años 90 con el ciclo de protestas en contra de la Ley Federal de Educación.

El vínculo entre los CE (que son escolares) y la política a nivel societal, que se traduce en diferentes organizaciones de estudiantes secundarios y, circunstancialmente, identidades político-partidarias, no es lineal. Si bien las agrupaciones políticas (partidos, movimientos) han estado presentes históricamente en los CE, según la normativa –pero también la cultura escolar (Viñao, 2002) de la escuela media–, las identificaciones partidarias están prohibidas. Así, las agrupaciones de estudiantes que se presentan a elecciones para conformar los CE y que tienen afinidades político-ideológicas definidas llevan un nombre de fantasía (aunque siempre con un guiño simbólico que permite algún tipo de identificación). Los propios estudiantes militantes mencionan que las listas para las elecciones de los CE deben ser "apolíticas". Las identidades políticas de estos jóvenes se expresan a partir

de las cosmovisiones y los marcos interpretativos sobre los problemas de la escuela, sus propuestas, pero siempre "camuflando" esta identidad.

Así, vistos desde la escuela, los alumnos que son militantes aparecen como el nexo entre dos instancias: el "adentro" escolar y el "afuera". Estos actores pueden motorizar u orientar la participación escolar en cuanto acción política, inscribiendo las cuestiones estudiantiles escolares en un discurso público político más amplio (sea desde el marco ideológico que sea); aunque, por supuesto, esto también puede surgir desde participantes que no necesariamente tienen militancia partidaria.

En este punto, es preciso distinguir claramente la participación en la escuela de la participación-politización. Esto es de fundamental importancia a la hora de dar cuenta de la escuela media, dado que ella es foco de numerosas instancias de "participación" pedagógica, sea curricular o extracurricular. En esta perspectiva, mientras que la participación refiere al obrar en común en torno a distintos objetivos, la politización es una cuestión de grados y refiere a que un CE o cualquier tipo de organización estudiantil estarán politizados cuando se produce una conformación de intereses comunes que remiten a algún tipo de antagonismo (en cuanto este define un otro y, de allí, una identidad colectiva), en el marco de un espacio público donde este "bien común" (u interés común) adquiere sentido y se defiende o se promueve (Mouffe, 2008; Bonvillani *et al.*, 2008). Así, la inscripción pública en término de derechos (estudiantiles) es altamente relevante dado que establece una dimensión de universalidad y espacio común que es propia de lo político.

Una vez establecido esto, es posible sostener que estos ejes de conflictividad pueden estar dirigidos a identificar distintos "antagonistas": las autoridades escolares o el espacio político y político-educativo más amplio, que puede incluir al Estado en

distintos niveles (nacional, provincial, municipal, niveles intermedios), como así también las disputas entre grupos diferentes por representar este interés común. La politización y la politicidad son del orden de la potencialidad, no se trata de conceptos binarios. En el marco de las organizaciones escolares concretas, pueden ir desarrollándose ejes de politización en torno a diferentes cuestiones, con distinta intensidad, o ir variando a lo largo del tiempo. Obviamente, las posibilidades de politización no suponen necesariamente la presencia de identidades político-partidarias, sino la conformación de un sujeto colectivo en cuanto estudiantes. No obstante, es cierto que la presencia de militantes puede favorecer la construcción de ejes de politización dado que motorizan la construcción de intereses, identidades y antagonismos.

En definitiva, el análisis de casos que se presentará a continuación muestra que existen organizaciones estudiantiles politizadas y despolitizadas, y que estas tienen capacidades diferentes para colaborar en la defensa de los derechos de los estudiantes, aunque todas puedan vehiculizar la participación de los jóvenes. Es decir, participación, politización y defensa de derechos de los estudiantes no siempre van de la mano e, insistimos, son diferentes en la escuela pública y en la privada.

Lo político en la escuela privada

A partir de la conceptualización antes presentada, resulta útil plantear una tipología para dar cuenta de las dinámicas políticas de los casos (escuelas) que se presentarán a continuación. Así, es posible distinguir entre las siguientes:

a. Organizaciones estudiantiles politizadas: dentro de sus actividades, claramente puede identificarse alguna instancia concebida como representación de intereses estudiantiles, un conjunto de demandas y

reivindicaciones en cuanto alumnos que suponen una contraposición a una otredad frente a quienes estos intereses, demandas y reivindicaciones se constituyen como tales, a partir de la apelación a una dimensión común (derechos). La politización puede estar dada solo en función de cuestiones internas a la propia institución, o dirigirse al espacio público societal. A su vez, dentro de ellas, pueden emerger grupos distintos que disputan la representación estudiantil.

b. Organizaciones estudiantiles participacionistas: basadas en la participación en pos de diversos objetivos y actividades escolares. Estas pueden estar más orientadas a lo deliberativo/ propositivo o bien a la gestión de recursos y actividades de interés de los jóvenes. Diremos que estas se encuentran débilmente politizadas dado que no se constituyen a partir de antagonismo definido desde alguna dimensión común y, por ende, aparecen fuertes obstáculos para la conformación de identidades colectivas en función de ellos.

Resulta de fundamental importancia aclarar que esta tipología no implica una clasificación previa de los casos en compartimentos estancos. Más bien, aunque se presenta al principio, procede al revés: la tipología se elaboró sobre la base de lo que los casos mostraban, leídos a través de una determinada lente conceptual. Justamente, lo que la tipología permite es analizar cómo se configuran las organizaciones escolares a partir de las características de las prácticas participativas en un momento dado del tiempo (que coincide con la observación). La politización y la politicidad son del orden de la potencialidad. Implican un desarrollo y un devenir, e inclusive se pueden observar distintos “grados” en el desarrollo de ejes de politización en diferentes organizaciones escolares concretas. Asimismo, acciones politizadas pueden

surgir a partir de modos espontáneos y coyunturales: hay escuelas que no cuentan siquiera con una mínima organización sostenida en el tiempo y en determinados momentos sí pueden emerger acciones políticas.

Para construir la tipología, se han analizado cuatro casos. No obstante, en el marco de este capítulo, mostraremos dos casos arquetípicos. El primero es el que suele prevalecer en las escuelas públicas, mientras que el segundo, en las escuelas privadas. Además, en cada uno se delinean distintas formas de la relación entre jóvenes y adultos que contribuyen a explicar sus dinámicas. Es posible pensar que estas dinámicas y lógicas no son coyunturales, sino que conllevan un aspecto explicativo y una historia sedimentada, tanto del mundo escolar como de la configuración de lo político que los hacen posibles.

El caso 1 es un ejemplo de lo que comúnmente puede conocerse como "escuela con centro de estudiantes politizado", y, más aún, tradicionalmente politizado. Se trata de un colegio universitario dependiente de una universidad nacional ubicada en una ciudad intermedia de la Provincia de Buenos Aires. Es una escuela reconocida y prestigiosa. El CE está fuertemente legitimado y es un actor relevante en la vida institucional, aunque hubo momentos en los que sus actividades fueron discontinuas. Tiene asignado un espacio físico para desarrollar sus actividades, las elecciones se celebran anualmente y como parte natural del calendario escolar. Los cargos principales de la comisión directiva al momento de la observación resultaron de una lista ganadora llamada "Malvinas Argentinas", compuesta por estudiantes independientes y tres jóvenes militantes del kirchnerismo local, quienes tomaron la iniciativa de conformarla. Así, dicha lista desplazó a quienes habían estado a cargo del CE anteriormente (quienes se habían vuelto a presentar a elecciones). Según

comentó la rectora, en el período 2011-2012, el CE había tenido una merma importante en el interés por participar, y solamente "un grupo de tres chicas" trataba de mantenerlo activo, pero con fuertes dificultades.

Más allá de los períodos de baja participación, el CE es un actor reconocido y con cierto peso político dentro de la institución. Por ejemplo, en el año 2010, el consejo superior de la Universidad nombró a un rector que la mayoría de los estudiantes y profesores rechazaban –por distintos motivos– y desplazó a la candidata natural que tanto estudiantes como docentes apoyaban. Fueron los estudiantes quienes tomaron una fuerte iniciativa (con apoyo de algunos profesores) y organizaron protestas masivas hasta ser escuchados por el consejo superior de la Universidad y revertir tal situación. En este sentido, se observa una causa que se politizó hacia adentro, pero también "hacia afuera".

Si bien la mayoría de los estudiantes no participan políticamente, existe una fuerte presencia de estudiantes que además son militantes por fuera del colegio. Los estudiantes que son militantes sostienen debates y disputas a partir de su identidad político-partidaria no solo en los momentos electorales, sino también en torno a la representación de los intereses estudiantiles en el marco de las coordinadoras locales de estudiantes (divididas, por entonces, entre la "kirchnerista" y la de "izquierda"). Desde allí se involucran y toman posición en cuestiones de la política nacional tanto en cuestiones estudiantiles como en sucesos o coyunturas más amplios. Ahora bien, como es habitual en relación con la normativa, las candidaturas y propuestas para el CE no se presentan en términos de identificación partidaria. Justamente, uno de los ejes de polémica que surge en períodos de elecciones tiene que ver con "cuán politizada o no" está cada una de las listas. Así, que una lista sea considerada "política" (en el sentido de política partidaria) es visto como algo negativo. Parte de la

campaña para las elecciones tiene que ver con convencer al conjunto de los estudiantes que el CE no va a "quedar pegado" a ningún partido, y que se va a promover la participación y el interés de todos. Estar politizado es también (y paradójicamente) un argumento político usado en contra del adversario político. A la vez, los jóvenes que son militantes critican la presentación de propuestas "tontas" o "vacías de contenido" por parte de los estudiantes sin militancia.

Más allá de esto, una mirada a las cosas que efectivamente hace el CE muestra que no todo es discusión partidaria. Por el contrario, aparece una clara convivencia entre propuestas y actividades participativas/escolares (festivales para recaudación de fondos, actividades culturales y recreativas, gestión de fotocopias) hasta debates, discusiones y propuestas vinculadas a distintas posturas políticas (de modo directo o indirecto). Para dar un ejemplo de este último tipo de disputas, es posible referir a las discusiones sobre la organización de la marcha del 24 de marzo entre Roque, el presidente del CE, y una militante del CE de otra escuela. La discusión política entre ambos se dirimía en términos de cuán "oficialistas" o independientes respecto del Estado eran. Los reproches de la militante de izquierda giraban en torno a las reivindicaciones (Roque es acusado de burócrata, y las agrupaciones kirchneristas, de no asumir demandas clave de derechos humanos), y Roque, a su vez, acusaba a la estudiante de desconocer la realidad de su propio colegio, en el que cada estudiante podía marchar libremente con la bandera de la coordinadora que quisiera. Lo que cabe resaltar de allí es cómo la discusión entre militantes de distintas escuelas sí se da en términos político-identitarios que remiten a discusiones e identidades políticas que trascienden la escuela, siendo el eje kirchnerismo-oficialismo e izquierda-oposición el determinante en la disputa. Como mencionamos, en esta escuela este tipo de discusiones es habitual, pero no es la única disputa ni la única

actividad del CE. Junto con estas actividades, convive una miríada de iniciativas solidarias, culturales, de recreación y de recaudación de fondos que dinamita la vida cotidiana y la sociabilidad de los jóvenes al interior de la escuela. Estas actividades son comunes a todas las agrupaciones estudiantiles independientemente de su grado de politización.

No obstante, en estos casos el rasgo distintivo es que la identidad militante y los estudiantes militantes tienen un papel claro en la construcción de demandas e identidad política que definen cuestiones estudiantiles y enmarcan identidades políticas más amplias, presentes en la sociedad.

El caso 2 que aquí presentamos es una escuela privada laica, ubicada en una localidad de la zona norte del conurbano bonaerense a la que concurren aproximadamente 200 alumnos. Se destaca por la realización de múltiples proyectos didácticos, artísticos y científicos. El CE fue impulsado de un modo muy entusiasta por la dirección de la escuela a partir de la intencionalidad de cumplir con las normativas provinciales, y quienes participan están motivados. El CE está organizado de modo horizontal a partir de un cuerpo de delegados constituido por diez estudiantes. Ellos son votados de modo directo por los compañeros de curso y tienen la función –tal como explican– de "hacer propuestas y plantear inquietudes", "mediar" entre las autoridades y los compañeros. Se trata de un caso que ejemplifica y muestra situaciones y encuadres que se dan en algunas escuelas privadas que promueven la organización estudiantil.

El grupo de delegados, al relatar sus objetivos y actividades, clarificó y diferenció –de modo espontáneo– su rol como estudiantes de una escuela privada del de los estudiantes de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, a los que tomaban como un curioso espejo. Los chicos explicaban que como CE podían plantear algunas inquietudes, pero que, "a diferencia de los chicos del Carlos Pellegrini", ellos no tienen

“poder”. Así, los jóvenes parecían entender el poder como la posibilidad de cambiar cosas a partir del reclamo, pero en su colegio esto no era posible porque “el poder” lo tenían “las dueñas” (las propietarias de la institución). Su función como cuerpo de delegados era retransmitir, comunicar las necesidades de los alumnos e insistir, pero sin contar con “poder”. En el transcurso de la entrevista, en su propio discurso, había cierta (auto)subestimación de algunas de sus peticiones: la duración de los recreos, la organización de feria de ciencias, instalación de microondas para la hora del almuerzo. Los estudiantes parecían siempre subrayar que tenían menos importancia o menor capacidad de acción en cuanto CE por pertenecer a una institución privada, por no pertenecer a las escuelas “céntricas”, “que salen en la tele”. No obstante, una de las demandas centrales que formulaban tenía que ver con los derechos individuales, con algo que ven difícil modificar, pero sobre lo que “no van a dejar de insistir”: la prohibición de usar aritos.

> E1: …nosotros, al ser una institución privada, no nos quejamos con el gobierno. Igual, como que no es el mismo, la misma función de lo que es un delegado acá, de un colegio privado… porque no es que si no nos ponen microondas… no es que vamos a agarrar un palo y… O sea, no es ni pensado, o sea, ¿viste? Hay veces que hay una bronca, algo así y podemos quejarnos, vamos todo el grupo a quejarnos, pero no es que…
>
> I: ¿Por qué cosas se quejaron?
>
> E1: Emm… por diferentes, ponele… […] ser delegados, ser delegado es alguien que transmite, o sea, que actúa, es poner más en un contexto político, para decirlo así, para hablar con las dueñas, que son las que deciden sobre el tema de gastos, o el director si son cambios más de lo que es social, ponele.
>
> E3: Bueno, igual también cuentan más las diferentes formas,

tuvimos… hicimos propuestas que… como que nos dijeron un rotundo "No".

I: ¿Por ejemplo?

E3: Lo de los aritos. Hay problemas con… No les gusta que los chicos o las chicas usen aritos en el lóbulo de la oreja…

E1: Las chicas tienen los dos reglamentarios que son…

E3: Claro, pero… qué sé yo, nosotros les planteamos por qué. O sea, les hicimos un planteo concreto como… Es como que son re cabeza dura con eso. Nuestra postura es insistir en todas las cosas que nos dicen que no, aunque capaz es seguro que nos van a decir que no, o sea, es… primero, es una forma de hacer, de insistir porque capaz en algún momento se puede dar y en un momento, en otra forma es nuestro deber como delegados insistir en algo que toda la clase quiere.

E1: O sea… tenemos derecho…

E4: Nosotros, o sea, cada persona determina tener un arito o no, o sea, va más allá del uniforme del colegio.

En la misma conversación, los estudiantes vuelven a comparar su situación con "los colegios que hacen tomas". Expresan que estos estudiantes le dan más importancia a la educación y son "conscientes políticamente". Ellos no ven ese nivel de "conciencia" en sus escuelas, no solo por los límites impuestos, sino porque consideran que no hay demasiado interés en el conjunto de sus compañeros. Los delegados entrevistados tenían mucho interés por los temas políticos, las cuestiones públicas y la educación. La entrevista duró más de dos horas y se mostraban interesados en opinar de la coyuntura política del país, del significado de la democracia, entre otros temas. Reconocen tener muy pocos vínculos con las escuelas públicas de la zona, y recalcan que quisieran hacer más cosas, pero que en su escuela no se puede, "no da". Los jóvenes, además, desconocían las normativas más amplias que sí les permitirían, por ejemplo, plantear su reclamo por los aritos en términos de los derechos de niñas, niños y

adolescentes, como así también cuáles son los límites de "las dueñas", dado que el reglamento escolar y las normativas son iguales para las escuelas privadas y públicas. Sobre ello volveremos más adelante.

El caso 3 es el de una escuela que había conformado su organización estudiantil de modo muy reciente en relación con el momento de las entrevistas, a partir de un proceso que fue fuertemente impulsado por los directivos. Según ellos, la amplitud de la normativa provincial acerca de reconocer la diversidad de "formatos participativos" había permitido adecuar dispositivos ya existentes en la escuela ("pastoral", "grupos de jóvenes") planteando un formato que fuera acorde con su cultura institucional. La propuesta resultante consistió en adoptar un nombre diferenciador de otras instituciones. Así, el CE no se llamó "centro de estudiantes", sino "grupo de acción positiva", lo cual da una impronta clara: se trata de un grupo de jóvenes que quieren proponer y hacer acciones buenas por la escuela, en lugar de oponerse o plantear conflictos. Para los directivos, ello tenía la intención de desmarcarse de la tradición de los CE, a los que se ve como conflictivos y "políticos". El grupo convive con otros modos de participación que hay en la escuela: pastoral juvenil, grupo misionero, grupos que participan en iniciativas solidarias, *junior achievement*, entre otras. Dado que el "grupo de acción positiva" recién iniciaba sus actividades, los estudiantes dieron cuenta de algunas de sus ideas y propuestas que estaban empezando a implementar: recuperar espacios físicos inutilizados en la escuela; realizar una "matera", es decir, un espacio donde pudieran tomar mate dado que no estaba permitido hacerlo en cualquier espacio; organizar charlas que permitieran resolver conflictos entre los estudiantes (se enuncian las discusiones relativas a los buzos de egresados); instaurar un *casual day* en cuanto a la vestimenta. Los jóvenes

creían que, si un día a la semana los estudiantes podían quedar exentos de vestir uniforme, ello reduciría los incumplimientos cotidianos, lo que generaba sanciones y permanentes conflictividades en torno al tema. Al igual que en el caso 2, una de las propuestas más difíciles de conseguir por parte de las autoridades tenía que ver con la expresión de la individualidad y los gustos. Esto resultó llamativo: los jóvenes mencionaron cierta invasión a la intimidad que los preceptores o docentes realizaban a través de la red social Facebook. Estos adultos revisaban los perfiles de estudiantes y luego los reprendían en la escuela y públicamente por fotos que mostraban acciones privadas (fumar, tomar alcohol, vestirse de determinada manera) que realizaban fuera de la escuela. Los estudiantes valoran la escuela por sentirse contenidos, sienten que allí se los escucha y ayuda en sus problemas personales, pero, como contracara, marcan que "a veces se meten demasiado".

En cuanto a los significados sobre la política, marcaron claramente diferencias y distancias. Para ellos, las iniciativas comunes que el grupo de acción positiva plantea no tienen que ver con la política. En todo caso, lo llaman "participación democrática" o un espacio donde discutir, plantear posiciones sobre distintos problemas y tratar de llegar a acuerdos. La política sería otra cosa, está en la esfera estatal-gubernamental, y consideran que "hoy en día está muy presente y se habla mucho de política porque el momento político del país genera problemas".

Como mencionamos anteriormente, se propuso comprender estos casos a partir de la categoría de "participacionismo", la cual comporta dimensiones que tienden a la despolitización. Cabe recordar que hablamos en términos de "grados" y no de despolitización a secas, porque aparecen algunos elementos que sí son relevantes en tal sentido. En primer lugar, en estos dos casos, hay iniciativas, intereses comunes y una organización de estudiantes: no es el

“contenido” de los reclamos o las actividades aquello que los diferencia de los otros dos casos. En estas escuelas, por distintos motivos y a través de dinámicas y actores específicos (que poco tienen que ver con los estudiantes), la construcción de un interés e identidad comunes en cuanto estudiantes aparece fuertemente obstaculizada. No es lo mismo plantear inquietudes o reclamos a partir de la apelación a derechos y obligaciones o de exigencia de reconocimiento, que en término de “autorizaciones”, “concesiones”, “negociaciones” y “pedidos” a otro (en el caso de las escuelas 3 y 4, la dirección). Los directivos no aparecen como autoridades, y los estudiantes, como unos otros que tienen derechos, sino que aparecen autoridades con poder por un lado y estudiantes que carecen de él y que pareciera solo pueden pedir e insistir. Así, aparece una delimitación *a priori* de las cuestiones o cosas que deben surgir o que los estudiantes pueden proponer que no se condicen con los derechos –legales– que los estudiantes tienen.

Las dinámicas de obstaculización de una identidad colectiva estudiantil, la conformación de intereses y conciencia de derechos, es consecuencia del vínculo de desigualdad entre jóvenes y adultos o directivos. Aparece una cierta manipulación (consciente o no) por parte de los adultos de esta información. Dicho más claramente: cuando los directivos de la escuela 3 llaman a formar un “grupo de acción positiva” en lugar de un CE o un cuerpo de delegados, se hace algo más que cambiar un nombre: solo “acciones positivas” deben surgir de él. Así, se ponen limitaciones de antemano acerca de cómo y sobre qué pueden intervenir los estudiantes. Asimismo, no se pone a disposición del conocimiento de los jóvenes las normativas ni se los interpela en relación con los derechos consagrados que tienen en cuanto jóvenes y en cuanto estudiantes. Son los docentes y directivos quienes deberían promover y enseñar

estos derechos, estas normativas que marcan límites, pero también derechos.

En estos dos casos, los jóvenes entrevistados desconocen en su totalidad y complejidad la cantidad, el estatus y el contenido de las normativas que los avalan. Este mecanismo por el cual los adultos –la dirección de la escuela– obstaculizan fuertemente las potencialidades de politización del espacio organizativo no implica una intencionalidad "perversa", sino que, simplemente, tratan de evitar conflictos. Justamente, refleja otra de las ideas vigentes en la práctica político-ciudadana a nivel societal: la vigencia del participacionismo, de la política como un aspecto conflictivo y negativo, la gestión del reclamo en detrimento de la práctica de lo político. En el caso de estas escuelas, la estrategia de los adultos consiste en direccionar la "participación estudiantil" hacia una de matriz exclusivamente pedagógica o religiosa (bajo el formato de "proyectos" o "grupo pastoral"), a la vez que realiza algunas concesiones en lo que hace al hábitat estudiantil. El resultado es la presencia de una participación estudiantil que no se da desde un marco de derechos –o al menos, desde algún universal–, sino a través de gestión, actividades; donde las necesidades se plantean como pedidos/concesiones y donde la protección de derechos aparece como algo ajeno o "ya garantizado". En definitiva, se configura una participación "sin" politización donde el mundo de los adultos interviene de un modo claro para que adquiera este carácter. "Sin" está entrecomillado porque referimos a un obstáculo, no a una obturación total: la política es un vínculo y, como tal, puede surgir de modo contingente, impredecible.

En síntesis, en estos dos últimos casos, arquetípicos de lo que sucede en la mayoría de las escuelas privadas, los estudiantes tienen instalada la idea de que en "las escuelas privadas" poco puede hacerse, porque "son privadas". La contraposición a este carácter son "las escuelas públicas que

toman colegios", tanto para los estudiantes como para los equipos docentes. Así, la participación estudiantil se dirige hacia formas que impiden la conformación de intereses propios y autónomos, y, junto con ello, la posibilidad del desarrollo de antagonismos que los definan. Al no ubicar su identidad ni conectar sus necesidades con un marco de derechos, se impide el debate y la disputa, y se instala el pedido y la concesión (desconectada de un escenario común) como vínculo legítimo entre estudiantes y autoridades. Los efectos de este tipo de politización y su reemplazo por la "participación" (o participación sin política, sin conflicto) son una profunda desigualdad en detrimento de estos estudiantes: los jóvenes desconocen qué son y qué enuncian los derechos estudiantiles, pero, fundamentalmente, que estos derechos valen también para ellos, aunque sean alumnos de escuelas privadas. Asimismo, desconocen las instancias de toma de decisión del sistema educativo, los vínculos del sistema de educación privada con el Estado, las responsabilidades y los deberes que tiene el Estado para con ellos y para con sus escuelas y, de igual modo, qué obligaciones tienen las escuelas privadas para con ellos y para con el Estado. Es importante aclarar que ello no sucede en todas las escuelas privadas como tales. La obturación de las herramientas para constituirse como colectivo redunda también en una mirada que los deja "desconectados" de otros estudiantes: los que van a la escuela pública, que serían radicalmente diferentes y para quienes valdrían otras reglas de juego.

Ahora bien, esta forma de despolitización no necesariamente responde a una estrategia calculada y conciente por parte de los directivos. O, aunque así fuera, parece relacionarse más bien con otra cosa: creencias tácitas, convenciones acerca de lo que es una escuela con determinadas características, que debe hacerse allí, el

orden, el desorden, los lugares de la política y las supuestas "diferencias abismales" con las escuelas públicas. Es decir, una cultura escolar determinada.

Algo cambió desde 2015

El año 2015 representa una bisagra en lo referido a nuestro objeto de estudio (Larrondo, 2018) y a todo lo que hemos mostrado hasta aquí[1]. En primer lugar, se produjo un cambio de signo del partido gobernante tras el triunfo electoral de la Alianza Cambiemos, de orientación centro-derecha. El rumbo del gobierno se focalizó en la racionalización de los gastos y una suerte de "refundación" ideológica que llamaba a la austeridad y a la "modernización y eficiencia" además de a la "lucha contra la corrupción". En el caso del sistema educativo, esto se plasmó no solo en la disminución del presupuesto educativo, sino también en ciertas medidas que se plantearon como refundacionales, pero que no implicaron cambios estructurales. No obstante, estuvieron acompañadas con discursos que buscaban enfatizar el valor del mérito individual, el emprendimiento como sinónimo de "esfuerzo" y la política como algo ajeno a la escuela. Esto se plasmó en medidas como el cambio en la escala de calificaciones para la aprobación en la Provincia de Buenos Aires, el operativo de evaluación de aprendizajes y la limitación de la disponibilidad de edificios escolares para las actividades de los centros de estudiantes los fines de semana.

De manera concomitante, ocurrieron procesos de reconfiguración del movimiento estudiantil secundario. Ellos tuvieron que ver con el auge del movimiento feminista y nuevas demandas que se habilitaron –o, más bien, se renovaron– en las escuelas, a la vez que se cuestionaron los repertorios de acción colectiva utilizados hasta el momento. En las escuelas –públicas pero esta vez también privadas– comenzaron a hacerse muy visibles acciones políticas en las

que emergían reclamos sobre cuestiones de género y sexualidad, como las que hicieron hincapié en las regulaciones sobre la vestimenta de los estudiantes y la exigencia en el cumplimiento de la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2005. A su vez, las limitaciones a la participación en las escuelas privadas presentadas en la sección anterior empezaron a ser fuertemente cuestionadas por parte de los estudiantes. Tal como puntualizaba Elizalde (2018), no se trató solo de la pertenencia a una generación que creció en un clima de época permeable a un discurso reinvidicativo de derechos, sino que también desplegaron batallas en clave generacional contra el acoso callejero, el hostigamiento y el acoso sexual en las redes y en sus escuelas y universidades, en contra de los micromachismos, y en reclamo por la sanción de una ley de legalización y despenalización del aborto.

La protesta estudiantil manifestó una novedad importante: la orientación de las causas desde los aspectos más "gremiales" (presupuesto, edificios, planes de estudio) hacia las reivindicaciones de género, principalmente, en favor de la aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), tratada en el Congreso nacional durante 2018. A partir de dos trabajos de campo diferentes (CIDATEL, 2018; Larrondo, 2018), es posible constatar la presencia de jóvenes que, dentro de sus escuelas, buscaban discutir estos temas en sus escuelas o participar en manifestaciones públicas organizadas por el movimiento feminista.

Así, entre los meses de marzo y agosto de 2018 –según un relevamiento propio realizado a partir de periódicos y redes sociales–, en numerosas escuelas públicas, pero también en privadas católicas de todo el país, se produjeron protestas estudiantiles en contra de la postura antiaborto de las autoridades escolares. Muchos jóvenes optaron por concurrir

con el pañuelo verde (símbolo de la lucha por el aborto legal, seguro y gratuito), de manera que se enfrentaban a las autoridades. Esos últimos años fueron, en definitiva, años de grandes cambios y de la emergencia de heterogeneidades en las identidades, los reclamos, las formas organizativas y las demandas, y esto expresó una novedad radical en las escuelas privadas religiosas. Más concretamente, algunos de estos "eventos" relevados pueden enumerarse de la siguiente manera:

- Adhesión y participación a marchas de Ni una Menos.
- Adhesión y participación en marchas 8M.
- Ley de IVE: aluvión de acciones de protesta en escuelas privadas, la mayoría confesionales: pañuelazos.
- Protestas por igualdad de género y en contra de la construcción de heteronormatividad en la escuela: pollerazos.
- Exigencia de discusión e implementación de educación sexual integral.
- Demandas por hablar, discutir y explicitar problemática de géneros en la escuela.

Las jóvenes mostraban estas acciones de protesta en las redes sociales. Por ejemplo, como muestran los siguientes tuits del 24 de abril de 2018:

> Con mi colegio estamos organizando hacer un pollerazo y peñuelaso el mismo día, nO SOLO VOY A IR CON POLLERA Y (en lo posible) CON EL PAÑUELO SINO QUE VOY SIN CORPIÑO PORQUE ME ENTERE QUE SANCIONARON A UNA NENA POR ESO NANANANANA.[2]
>
> Pollerazo y shortazo en mi colegio. *rompimos el reglamento de vestimenta*

Algunos entrevistados dan cuenta de un proceso de

politización escolar que se fue conformando en la propia dinámica de confrontación con las autoridades de las escuelas en el marco de la imposición –por parte de los directivos– del pañuelo celeste o la prohibición del pañuelo verde. Relata Guadalupe, estudiante que devino militante feminista en un colegio religioso de zona sur del Gran Buenos Aires:

> Cuando aparecieron estos carteles (realizados por la dirección de la escuela), fue cuando se desató todo esto.
>
> I: ¿Qué se desató?
>
> G: Como que nosotros nos rebelamos, decidimos que no nos pasen por encima, de que también queríamos ser escuchados así como ellos fueron escuchados poniendo esos carteles. Nosotros queríamos ser escuchados manifestándonos de esa forma. Entonces lo que hicimos fue llevar una cinta, una colita, el pañuelo atado en la mano… O sea, no de frente que diga "Aborto legal" ni nada de eso porque capaz que eso sí era considerado como una falta de respeto. Pero simplemente llevar algo verde, para que las demás personas supieran que estamos manifestándonos de la forma correcta. No hicimos nada malo […] después tuve que dar un discurso en la escuela, porque en la escuela se dio un debate más adelante, porque, al enojarnos y manifestarnos de esa forma, los directivos accedieron a que haya un espacio en el que haya oradores y gente que escucha. Yo era una oradora y ahí me informé más, busqué más información de internet. No me acuerdo exactamente qué fuentes. Ahí fue cuando investigué más sobre el tema y pude dar una charla en la escuela.

El relato de Guadalupe es representativo de otros relatos y otras "movidas" que se dieron también en las escuelas privadas, constituyendo esto, como dijimos, una radical novedad. En definitiva, fue la gran movilización de jóvenes que vehiculizó el movimiento feminista el fenómeno contemporáneo por excelencia que dinamizó la politicidad en un conjunto no

despreciable de instituciones privadas.

Conclusiones

El desarrollo del artículo nos muestra varias cuestiones relacionadas a las desigualdades en el sistema educativo. Los análisis acerca de ellas, como ya lo sostuvimos, suelen centrarse en aspectos relacionados a lo edilicio, donde muchas instituciones de gestión privada anclan gran parte de sus ventajas, pero también en propuestas educativas que se califican como "superadoras" (Mayer, 2020), como los exámenes internacionales y las puertas que estas instancias abren a sus estudiantes. Poco ha sido investigado, sin embargo, en relación con los modos en que gran parte de las escuelas de este subsistema habilitan o no las instancias participativas, que forman parte de la tradición educativa argentina, particularmente en el nivel medio. Como ya lo vimos en el artículo, en una gran mayoría de casos, aun cuando estemos frente a la presencia de instancias participativas, en estas escuelas la construcción de un interés y una identidad comunes en cuanto estudiantes como sujetos de derecho tiende a desdibujarse frente a instancias que retoman narrativas de la filantropía social, de manera reversionada. En paralelo, muchas de las inquietudes de sus estudiantes se manifiestan como concesiones que la institución y sus autoridades otorgan a su público, y no como derechos legítimos de ser reclamados. A esto se suma, como hemos desarrollado, que las autoridades suelen desmerecer las instancias participativas que podrían conformar acciones colectivas "tradicionales". Este mecanismo obstaculizado por parte de los adultos o las autoridades no implica una intencionalidad "perversa", sino que muchas veces es una forma de evitar conflictos, o bien desconocimiento sobre como vehiculizar tales instancias. También, según nuestro juicio, lo que está detrás de estas concepciones es que estos estudiantes no necesitan de la política (Mayer, 2021), y, en

consecuencia, de acciones colectivas, para realizar reclamos, por tratarse de sectores acomodados y de escuelas que, nuevamente, resuelven los pedidos como concesiones. Esta arista debe seguir explorándose, como parte de nuevas formas de politización apolíticas que muchas instituciones de gestión privada promueven y cuya lógica puede extenderse incluso al subsistema estatal.

Lo acontecido a partir del año 2018 viene, justamente, a cuestionar lo anterior. La emergencia de reclamos en clave de género por parte de estudiantes de escuelas privadas puso en jaque esta dinámica de obturación de la politización en este tipo de escuelas. Como acabamos de decir, la política es un vínculo y distintas coyunturas, escenarios y construcción de identidades y reclamos pueden surgir, organizarse y, en definitiva, conformarse como tales. De la mano de estas reivindicaciones, lo político y la política hicieron su entrada en numerosas escuelas privadas. Dado que se trata de un fenómeno muy reciente –interrumpido, además, por la interrupción de la presencialidad escolar en el marco de la pandemia de COVID-19–, queda por verse cuáles serán los impactos a futuro, qué demandas nuevas serán capaces de politizar o qué aspectos y repertorios fueron aprendidos.

Bibliografía

Bonvillani, A., Palermo, A. I., Vázquez, M. & Vommaro, P. A. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008): Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 44-73.

CIDATEL (2018). Informe: Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas. Proyecto de la Unión Iberoamericana de Universidades. Reporte de caso, Argentina (mimeo).

Cookson, P. & Hodges Persell, C. (2010). Preparing for power: Twenty Five years later. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R. (comps.). *Educating elites. Class Privilege and*

educational advantage. Rowman and Littlefield Education.

Doherty, C., Luke, A., Shield, P. & Hincksman, C. (2012). Choosing your niche: The social ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 311-332. En bit.ly/3m5LYfp.

Elizalde, S. (2018). Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #niunamenos. *Ultima Década*, 26(50), 157-179.

Hunt, L., Benford, R. & Snow, D. (1994). Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos. En Laraña, E. y Gusfield, J. *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Kahn-Rahman, S. (2010). Getting in: How elite schools play the college game. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R. (comps.). *Educating elites. Class Privilege and educational advantage.* Rowman and Littlefield Education.

Larrondo, M. (2014). *Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario. Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Tesis doctoral: Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES, Argentina.

Larrondo, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: Un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires, 1983-2013. *Ultima Década*, 23(42), 65-90.

Larrondo, M. (2018). ¿Cambiamos? Participación escolar, acción colectiva y centros de estudiantes en la Provincia de Buenos Aires. Balances y perspectivas en la nueva coyuntura política. En Laredo, F., Núñez, P. & Vommaro, P. (eds.). *Políticas de juventudes y participación política: Perspectivas, agendas y ámbitos de militancia* (pp. 49-68). Rosario: UNR Editora.

Larrondo, M. & Ponce Lara, C. (2019). Activismos feministas

jóvenes en América Larina. Dimensiones y perspectivas conceptuales. En Larrondo, M. y Ponce Lara, C. (eds.). *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina* (pp. 21-40). Buenos Aires: Clacso.

Mayer, L. & Perozzo Ramírez, W. (2020). Aprendizaje-servicio en escuelas argentinas de Bachillerato Internacional. *Alteridad*, 16, 65-67.

Mayer, L. y Perozzo Ramírez, W. (2022). Pedagogías y narrativas sobre la gestión del aprendizaje-servicio en escuelas estatales y privadas adheridas al Bachillerato Internacional en Argentina. En *Miradas y voces de la investigación educativa*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

McAdam, D., McCarthy, J. y Zald, M. (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. En McAdam, D., McCarthy, J. y Zald, M. (comp.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas* (pp. 21-46). Madrid: Istmo.

Swaninathan, R. (2007). Educating for the "real world": The hidden curriculum of community service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 134-143.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Madrid: Morata.

---

1. El trabajo de campo que dio origen a este apartado consistió, ante la nueva coyuntura política, en el seguimiento de las acciones de protesta que se publicaban en la red social Twitter y en periódicos locales. Asimismo, se efectuó un grupo de entrevistas en profundidad a jóvenes activistas. Este seguimiento fue realizado en el mismo momento en que acontecían los hechos. El análisis de las publicaciones se hizo a partir de una búsqueda mediante palabras clave. Paralelamente, se hizo un seguimiento en la red social Twitter, donde los jóvenes publicaban y llamaban a tales acciones. Este seguimiento presenta las limitaciones metodológicas relativas a un fenómeno que, obviamente, no se registra en ninguna estadística y que mayormente no tiene lugar en los periódicos de tirada nacional. El relevamiento realizado entre los meses de mayo y noviembre de 2018 arrojó un total de 33 acciones de protesta. ↵

2. La escritura traduce la cita textual del tuit original. Los nombres de usuario fueron quitados para mantener el anonimato.

4

Jóvenes, (in)seguridad y derechos humanos

La mirada institucional de la politización en escuelas secundarias de gestión privada (Río Cuarto, 2020-2021)

Mariana Lerchundi

Introducción

En la Argentina, desde la década del noventa, la inseguridad se ha vuelto un problema central de la agenda pública y de gobierno. Dicho problema emerge a partir del entrecruzamiento de múltiples discursos que repercuten en la escuela secundaria, ya sea a través de contenidos específicos, en el marco de políticas educativas y escolares o en la experiencia de los propios jóvenes. Algunas investigaciones, como las de Kriger (2009) y Kriger y Daiban (2015), indican que la categoría *inseguridad* aparece como preocupación cotidiana en sus relatos. Por otro lado, un trabajo reciente sostiene la existencia de un discurso pedagógico securitario en la escuela secundaria, desde el que son interpelados los jóvenes como sujetos de derecho o sujetos que controlar (Costas, 2021). Estas investigaciones exponen los sentidos que se construyen en

torno al problema de la inseguridad desde y sobre los jóvenes en escuelas secundarias.

La elección de la escuela como espacio de análisis de esas investigaciones se vincula con el rol privilegiado para la construcción y el ejercicio de ciudadanía juvenil que se les asigna (Núñez, 2019). En ellas pueden hallarse diversas formas de participación política y acción colectiva juvenil con diferentes niveles de politización. Pueden distinguirse, entonces, la participación efectiva de jóvenes en espacios promovidos por la política educativa (centros de estudiantes), espacios habilitados por los proyectos de gestión de las instituciones (celebraciones específicas que articulan escuelas), como también espacios y prácticas de politización generados por los propios jóvenes (colectas para donaciones, reclamos por mejoras en la infraestructura, entre otros).

A partir de la finalización de la primera etapa de un trabajo de campo en escuelas secundarias de gestión privada en la Argentina[1], el capítulo realiza una primera aproximación para describir y analizar la mirada institucional de experiencias de politización de jóvenes de escuelas de gestión privada en Río Cuarto. De esta manera, se busca aportar a una de las limitaciones detectadas en el estado del arte del proyecto "Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021"[2], donde se advierte, por un lado, escasa producción referida a escuelas secundarias del subsistema de gestión privado y, por otro, su concentración en la región metropolitana de Buenos Aires (Larrondo, 2014; Mayer y Núñez, 2016; Larrondo y Mayer, 2018). Estudiar el subsistema privado de escuelas secundarias en la ciudad de Río Cuarto tiene relevancia no solo porque permite construir conocimiento en un campo relegado, sino porque además representa más de la mitad de escuelas secundarias con las que cuenta la localidad[3]. En este sentido, y entendiendo que la escuela es el

principal articulador de la socialización de los jóvenes, el capítulo expone información relevante para las políticas educativas y juveniles.

Desde un punto de vista metodológico, se comprende al investigador como *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2015), en cuanto la investigación cualitativa permite la combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos y observadores sobre un objeto de estudio. La investigación abordada como bricolaje permite una estrategia multimétodo que agrega rigurosidad, amplitud, riqueza y profundidad al proyecto. A pesar de que el estudio marco reunió información de varias regiones del país, este capítulo concentra datos de las escuelas de gestión privada de la ciudad de Río Cuarto. Se incluye 1 (un) mapeo de escuelas de esta localidad y 3 (tres) entrevistas realizadas a directoras de instituciones del sector.

De modo tal que el capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se propone el contexto conceptual, donde se desarrolla la emergencia de la (in)seguridad. Allí se expone la construcción discursiva gubernamental que termina por permear en las escuelas secundarias ya sea como contenido específico o como problema social que afecta a los jóvenes. Luego se detalla sobre la emergencia de los derechos humanos, donde se coloca énfasis en la preponderancia que estos tuvieron a nivel estatal durante los primeros años de este siglo y su cristalización en algunas leyes que repercuten en la escuela. Por último, en "Politización de los jóvenes en las escuelas secundarias", se proponen algunas categorías teóricas que permiten problematizar las iniciativas juveniles emergentes en las propias escuelas de gestión privada. En tercer lugar, las precisiones metodológicas brindan información epistemológica de un proyecto más amplio que contiene y aloja estas reflexiones, al tiempo que puntualiza técnicas de recolección, análisis de información y muestreo de las escuelas. En cuarto lugar, se presentan los resultados que articulan el relevamiento

de la matriz de las escuelas de gestión privada de Río Cuarto y las entrevistas a equipos de gestión. Finalmente, en quinto lugar, se abren preguntas conducentes a una nueva etapa de este proceso investigativo.

Contexto teórico

Emergencia de la (in)seguridad

La emergencia de la (in)seguridad y de los derechos humanos ocupa un eje de central en el marco de este capítulo. No solo por la relevancia que tiene la relación abierta o inexistente de las fuerzas de seguridad con las escuelas de gestión privada, el miedo o la producción del delito por parte de sus jóvenes o el rol de los derechos humanos y su ejercicio en cada escuela consultada, sino también porque la forma de tratar estos temas brinda información acerca de la construcción de ciudadanías juveniles habilitadas desde cada uno de estos espacios escolares.

La década del noventa se caracterizó por la construcción de la inseguridad como problema público, que recibió atención gubernamental y terminó por configurarse en una política pública específica destinada a la "prevención del riesgo", especialmente el riesgo de ser víctima de un delito callejero (Oszlak y O'Donnell, 2005; O'Malley, 2004; Galvani *et al.*, 2010). Si bien en cada contexto social prevalece una definición de "inseguridad", conjuntamente con la consolidación del neoliberalismo –y concretamente entre 1998-2015–, en la provincia de Córdoba, se multiplicaron las medidas destinadas a prevenir el delito a través de tácticas situacionales y ambientales[4]. Son medidas que priorizan exclusivamente los delitos contra la propiedad en los espacios públicos y brindan una exagerada centralidad a la tecnología destinada al control.

Estas perspectivas aparecen en el espacio escolar, y en las entrevistas se consultó por ellas: tanto por la postura institucional como por las experiencias de los jóvenes que

asisten a cada escuela, en lo que se advierten tensiones entre un nivel normativo de derechos y un ejercicio y una percepción de ellos, como puede ser la presencia de un "otro cultural" como productor de la sensación de inseguridad. Asimismo, mientras que en algunas escuelas se pone de manifiesto un discurso sobre los derechos humanos como un territorio vivo, inclusivo y colectivo, las cámaras de seguridad y su monitoreo están presentes en las oficinas del equipo de gestión. Lo mismo ocurre con los perímetros de la propia escuela y el llamado a las fuerzas de seguridad para protección de los jóvenes.

A partir de 2015, en el territorio cordobés, se habla de un nuevo contexto securitario (Lerchundi, 2016; Crisafulli y Castro, 2017). Se les otorga centralidad a la participación local y a la intervención pluriagencial de la política de seguridad y aparecen con fuerza las nociones de "convivencia" y "proximidad" reflejadas en los programas y discursos de gobierno. En este caso, y dado el recorte de escuelas al que se referirá en este capítulo, por tratarse de instituciones secundarias de gestión privada a las que asisten sectores medios y de elite, los colegios y, en consecuencia, sus equipos de gestión no son convocados para la coproducción de seguridad, algo que sí ocurre con escuelas en las que estudian los sectores populares.

Emergencia de los derechos humanos

Los derechos humanos son una "invención" reciente (moderna) que propone preguntas relevantes sobre posibles relaciones entre la sociedad, el Estado y las políticas públicas (Raffin, 2006). Su inclusión en la agenda de gobierno se vincula con la incidencia del derecho internacional de los derechos humanos en las políticas. Es importante destacar que, a pesar de la relevancia que tiene para nuestro país poner límites a la violencia y avanzar en una seguridad democrática, tal como señala Abramovich, "los derechos humanos no son pensados en la actualidad tan sólo como un límite a la opresión y al

autoritarismo, sino también como un programa que puede guiar u orientar las políticas públicas" (2006: 9). En consecuencia, esto causa algunos cambios al momento de pensar las políticas en cuanto que los derechos generan obligaciones y ellas requieren de mecanismos de exigibilidad y cumplimiento.

La emergencia y consolidación de políticas basadas en el enfoque de derechos se cristalizó en Argentina en la incorporación o modificación del sistema normativo; en lo que respecta al sistema educativo, a partir del Consejo Federal de Educación, se pretendió la inclusión en el calendario escolar de algunos temas y fechas con el objeto de consolidar la memoria colectiva, el Estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos. Son ejemplo de ello la ley que instituyó el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia[5] y la ley que designó el Día Nacional de la Juventud en conmemoración de la denominada "Noche de los Lápices"[6]. En relación directa con el "ejercicio de ciudadanía fuera de la escuela", se reformó la Ley de Ciudadanía[7], con lo que se amplió el derecho al voto joven en elecciones nacionales a las personas de entre 16 y 17 años.

En sentido "intraescolar", la Ley de Educación Nacional[8] constituye a la educación "en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales" (art. 3). También la Ley de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas[9], central para analizar la participación en las escuelas secundarias, especialmente con los Acuerdos Escolares de Convivencia, que promueven la necesidad de su formulación. Estas normativas tienen como propósito alcanzar una convivencia escolar pacífica, dotar a cada escuela de autonomía para revisar y elaborar sus propias normas e implementar

estrategias para trabajar de forma preventiva y así evitar situaciones de violencia o vulneración de otros derechos humanos. Finalmente, la Ley de Representación Estudiantil[10] brindó un marco institucional de promoción, garantía y reconocimiento a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación.

Estos y otros espacios de participación escolar son centrales si se comprende que los derechos humanos aluden al reconocimiento efectivo de las personas como sujetos de derechos y, al mismo tiempo, recuperan las luchas que fueron conquistándolos. Si bien existen mecanismos de protección específicos para garantizar los derechos de aquellos grupos que se encuentran en una situación de desigualdad –en este caso, la Convención sobre los Derechos del Niño[11] y el marco de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes[12]–, los centros de estudiantes y espacios de participación en las escuelas promueven escenarios de politización juvenil. En ese sentido, se tiene en cuenta la doble perspectiva de protección, para consolidar garantías, y de promoción, para buscar la conquista de nuevas prerrogativas.

Politización de los jóvenes en las escuelas secundarias

Ahora bien, el punto de partida sobre la politización de los jóvenes en las escuelas son los centros de estudiantes. Esto supone que

> algunos tienen modos de organización formales, con roles bien definidos, otros se conforman a partir de la centralidad de un cuerpo de delegados y la práctica asamblearia, de un modo más horizontal y directo. En la práctica concreta, los CE [centros de estudiantes] suelen tener distintos grados de convocatoria e intermitencias en su funcionamiento […] son espacios de actividad participativa, de sociabilidad juvenil y en ocasiones, de acciones de reclamo y defensa de los derechos de los estudiantes (Larrondo y Mayer, 2018, p. 69).

Sin embargo, no son las únicas formas de participación que se hallan en las escuelas secundarias. Una clasificación posible es la propuesta por Larrondo (2014), quien identifica en las escuelas secundarias *prácticas políticas escolares* y *prácticas participativas escolares*, es decir, unas prácticas con carácter político y otras que no llegan a politizarse[13]. Propone que, toda vez que se hallen prácticas hegemónicas que construyen orden en un contexto de contingencia, habrá prácticas contrahegemónicas que intenten desarticular el orden establecido y, por tanto, habrá emergencia de *lo político* (Mouffe, 2007).

En este sentido, si las prácticas de los jóvenes en las escuelas construyen un interés en común, identifican un adversario y, en consecuencia, generan un nosotros, entonces habrá emergencia de lo político. Si, por el contrario, los jóvenes desarrollan prácticas de carácter asociativo-cooperativo-participacionista que desplazan el conflicto, serán consideradas como "prácticas participativas" que carecen de politización. Así, un centro de estudiantes u otra forma de organización de los jóvenes en las escuelas secundarias estará politizado cuando remite a un antagonismo que habilite una identidad y tenga como característica central un interés común o del bien común (Larrondo, 2014, 2017; Larrondo y Mayer, 2018).

En este sentido, se sostiene que las instituciones de gestión privada promueven infinidad de dispositivos, prácticas, programas curriculares y extracurriculares donde se canaliza la participación escolar con diversos niveles de politización. En ocasiones aparecen también mecanismos y lógicas de acción muy diferentes a estas modalidades –si bien estas suelen estar en consonancia con la normativa vigente–, con distintas consecuencias (a veces, de cercenamiento) para el ejercicio del derecho a participar de los estudiantes (Mayer, 2021). La posibilidad del diálogo (direcciones y oficinas de equipos de gestión "abiertas") frente a la imposibilidad de eludir el

conflicto y la emergencia de un centro de estudiantes “desde arriba” o “desde abajo” serán tensiones que también se hallan en las entrevistas, como se analizará en la segunda parte de este texto.

Precisiones metodológicas

La investigación desarrollada es de tipo cualitativa (Denzin y Lincoln, 2015). Tal como se indicó anteriormente, se trata de un enfoque multimétodo que permite construir diversas técnicas de recolección de datos. En efecto, se combinaron diferentes formas de abordaje y de herramientas. De este modo, conviven técnicas aplicadas en escenarios convencionales (presenciales), con técnicas de recolección de datos cualitativos en entornos virtuales; estos últimos considerados como una práctica diferenciada de la práctica cualitativa convencional (Orellana López y Sánchez Gómez, 2006).

En todos los casos, se trabajó con un muestreo de tipo intencional (Sautu, 2003) basado en las dimensiones teórico-metodológicas que retoman el PICT marco. El enfoque metodológico triangula diversas técnicas acorde con dos etapas sucesivas entre sí: mapeo de escuelas y entrevistas a equipos de gestión. El análisis del corpus fue realizado a través de la teoría fundamentada en los datos (Glaser y Strauss, 1967).

Mapeo de escuelas de gestión privada de Argentina

El mapa representa un conjunto de elementos (o casos) de una misma tipología que tienen una distribución espacial determinada. Para este proyecto, se tomaron recursos de la estrategia de “mapeo colectivo” (Risler y Ares, 2013) para desarrollar la primera técnica de recolección de datos de la investigación: un mapeo de escuelas de gestión privada de Argentina. Esto fue posible gracias a la consulta de diversos tipos de documentos[14] disponibles *online*, que permitió un fácil y rápido acceso al material informativo, y la posibilidad de abarcar un muestreo más amplio que aquel que hubiera sido

posible en investigaciones convencionales.

Dada la extensión del territorio que el proyecto se propuso alcanzar, en esta primera etapa –coincidente con la pandemia por covid-19–, a partir de categorías elegidas intencionalmente según los objetivos del proyecto, se seleccionaron los tipos y territorios de las escuelas. Los datos fueron cargados en un documento compartido *online*, que permitió contar colectivamente con la información relevada y así contribuir a la definición de las siguientes etapas, la utilización de técnicas y las características del muestreo. A pesar de que el fenómeno objeto de estudio había sido investigado por miembros del equipo (Mayer, 2014; Larrondo, 2000; Hernández, 2019), la amplitud del mapeo permitió examinar nuevas características y su articulación con las dimensiones territorialidades de cada caso. En este sentido, se configuró en una primera instancia de tipo exploratoria (Hernández Sampieri *et al.*, 2010).

En cuanto a la temporalidad del trabajo de campo, el relevamiento se realizó en 2020. El mapeo permitió reunir información precodificada de las escuelas respecto del tipo de financiamiento, los niveles educativos y las orientaciones ofrecidas, la ubicación geográfica, el público que alberga, las redes a las que pertenece, los lemas institucionales, los perfiles de alumno, los dispositivos y las instancias de participación, entre otras cuestiones. Para conocer el nombre de las escuelas, se utilizó la herramienta disponible en la web del Ministerio de Educación de la Nación “Mapa de Localización de la Oferta Educativa”[15]. Los sitios de las instituciones fueron relevados a partir de descriptores clave en buscadores en internet, como nombre de las escuelas, ciudad, red de pertenencia, entre otras. Es decir, a partir de fuentes secundarias, se recolectó la información disponible en sitios oficiales de las escuelas, como también perfiles en redes sociales. Esto permitió reunir información respecto de escuelas de gestión privada de las ciudades de Mendoza, Córdoba y Río Cuarto, la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. En relación con el presente capítulo, del total de las escuelas secundarias de gestión privadas relevadas, se incluyen en el análisis solo las localizadas en la ciudad de Río Cuarto.

Entrevistas a equipos de gestión

La entrevista es una conversación que se mantiene entre investigadores y participantes del estudio con el fin de obtener información específica (Fontana y Frey, 2015). Por la calidad de información relevada a través de esta técnica, el mapeo fue complementado con entrevistas a los equipos de gestión de algunas escuelas, elegidas a partir de los resultados obtenidos en la primera etapa. En todos los casos, se trató de entrevistas semiestructuradas (Flick, 2007)[16] realizadas en las propias instituciones, lo que permitió conocer los edificios y hacer algunas observaciones. La técnica de observación participante (Guber, 2014) no se comporta como una herramienta "en sí misma", sino como complemento y subsidiaria a las entrevistas. Sin embargo, colabora para poner en contexto las conversaciones mantenidas con los equipos de gestión: ya sea desde la propia disposición de la infraestructura, el lugar que ocupaban los jóvenes en los recreos, o los modos de ingreso y egreso a las escuelas.

En relación con el acceso a las escuelas, se utilizó la estrategia de bola de nieve tradicional (Taylor y Bodgan, 1990). Se contactó a informantes clave (docentes de las instituciones) que brindaron el contacto que finalmente permitió las entrevistas a los equipos de gestión de estas instituciones, y se tomó como temas principales los siguientes ejes:

1. información actual de la institución;
2. descripción curricular-pedagógica;
3. ciudadanías juveniles y participación;
4. experiencias en relación con los derechos humanos.

Se incluyen 3 (tres) del total de entrevistas realizadas durante 2021. El criterio de inclusión está marcado por que las entrevistadas están ubicadas en la ciudad de Río Cuarto y son instituciones a las que asisten jóvenes de sectores medios y de elite en distintos puntos geográficos dentro de la ciudad.

Resultados

Río Cuarto es una ciudad de tamaño intermedio[17], los datos estadísticos del último censo nacional disponible (INDEC, 2012) indican que cuenta con 157.010 habitantes. Se encuentra ubicada en Córdoba, a 220 km de la capital de la provincia y a 600 km de la Capital Federal. Es la economía más importante de su región, cuyo perfil productivo está constituido por el agro. Zamanillo (2009) la nombra como "agrociudad", en virtud de ser una localidad pampeana que se desenvuelve en la producción cerealera y ganadera, y en menor medida láctea y avícola. Es receptora de la población migrante del sur de la provincia, especialmente estudiantes que asisten en gran medida a la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se ha estructurado histórica y socialmente en torno a las clases medias.

El mapeo de la matriz

Las leyes de educación tanto la sancionada en la década del '90 (Ley Federal de Educación),[18] como la de la década de 2000 (Ley de Educación Nacional)[19] marcaron la diferencia entre escuelas de gestión "estatal" y escuelas de gestión "privada", "reforzando la idea de que estas últimas son "agentes" del Estado" (Gamallo, 2015, p. 43). Si bien la escuela imprime sus particularidades en orden al perfil del alumno y el proyecto estratégico institucional, existen lineamientos comunes que son delimitados por el Estado. La ciudad de Río Cuarto cuenta con un total de 35 escuelas secundarias comunes, del total de ellas 17 son de gestión pública y 18, de gestión privada. Es decir,

más de la mitad de las escuelas secundarias comunes de la ciudad son de gestión privada, esto marca el alcance y la incidencia en la formación educativa formal de las trayectorias biográficas de los jóvenes de esta ciudad.

En relación con la categoría laica o confesional, el relevamiento arriba al resultado de que el 70 % son escuelas confesionales (12). Del total de ellas, 1 pertenece a la Iglesia evangélica luterana argentina, y las restantes (11), a la Iglesia católica, apostólica y romana. Solo 6 escuelas de gestión privada son laicas. En Argentina, la Iglesia católica tuvo un rol privilegiado en la educación hasta el año 1884, cuando se sancionó la ley[20] que promovió la gratuidad y laicidad de la educación (Servetto, 2019). Luego, durante el siglo XX y con algunos vaivenes, retomó su protagonismo.

Gamallo (2015) propone cuatro períodos del desarrollo de la escuela privada en Argentina. El *primer período* comprende desde la colonia hasta 1853 en el marco del proceso de organización nacional que se cristalizó en la Constitución Nacional. El *segundo período* inicia con la Constitución, la aprobación de leyes educativas provinciales y la ley 1.420, y llega hasta los años 50 del siglo XX; se da en un contexto de subordinación de las escuelas de gestión privada al sistema educativo nacional. El *tercero* va desde los años 50 hasta los 90 del siglo XX, cuando se sistematizaron los aportes financieros y las instituciones de regulación estatal de las escuelas privadas. El *cuarto período* inicia en la década del 90, donde conviven varios procesos: la transferencia de la gestión escolar a las provincias, la consolidación del sistema estatal de subvenciones y la denominación de “escuelas públicas de gestión privada”.

Se advierte que en Río Cuarto la fundación de escuelas privadas comenzó en el segundo período, como iniciativas de la Iglesia católica. La primera escuela confesional fue fundada previo a la sanción de la ley 1.420 y tenía como misión inicial la enseñanza del rezo en niñas. Las siguientes 2 escuelas de

estas características se fundaron recién entre las décadas del 20 y del 30, respectivamente, propuestas asociadas a donaciones de tierras para construir los establecimientos educativos que tenían por fin evangelizar a partir de las orientaciones religiosas dentro de la misma Iglesia católica. Cabe destacar que, en 2 de las primeras 3 escuelas fundadas, aparecen como sujeto destinatario las niñas, a las que se les debía enseñar el "santo temor de Dios". Son propuestas que visibilizan la necesidad de educación en las mujeres, que hasta el momento solo eran preparadas para tareas en el hogar. En este segundo período, al igual que lo acontecido a nivel nacional, existía una posición dominante de la escuela estatal por sobre la escuela privada.

La mayoría de las escuelas de gestión privada se fundaron hacia finales de los 80 e inicios de los 90, es decir, en el tercer período propuesto por Gamallo (2015). Muchas de ellas con propuestas ligadas el nuevo momento histórico, social y político de la democracia argentina, coincidente con la lectura que realiza el autor al reconocer que, desde la recuperación de la democracia, las reivindicaciones de las escuelas privadas fueron en torno al pluralismo educativo y a la libertad de enseñanza. Los proyectos que se impulsaron desde distintos sectores terminaron por generar una escuela que se vincularía con la hipótesis del autor sobre la privatización por demanda y no como producto de la década neoliberal. Frente a este esquema dual, podemos agregar que, al igual que con la seguridad, la educación durante la implementación de políticas de corte neoliberal incluyó a la población como coproductora de las políticas. Lo que durante este período posibilitó la emergencia de múltiples proyectos educativos.

Finalmente, una tercera ola de fundación de escuelas de gestión privada en Río Cuarto fue hacia mediados de la década de 2000. Estas escuelas están incluidas en el cuarto periodo, caracterizado por una primera etapa que otorgó como resultado

el reemplazo de la Ley Federal de Educación por la Ley de Educación Nacional, que tiene como principal novedad la obligatoriedad del nivel secundario. Esto generó que se incorporara a la escuela secundaria un nuevo público. En lo que respecta a los proyectos fundacionales de las escuelas de Río Cuarto, cabe destacar que, aunque con diferentes objetivos y alcances, pretendieron proponer un sujeto social distinto de las propuestas pedagógicas que había hasta el momento en esa ciudad, tales como formación bilingüe, orientada a las nuevas tecnologías, e incluso una escuela destinada a jóvenes en situación de vulnerabilidad. Esta dualidad refleja la desigualdad creciente que atravesaba al país en general y a la ciudad en particular.

Según la categorización realizada sobre los sectores socioeconómicos y las familias que asisten, en principio, se identificaron 2 escuelas de elites, 12 escuelas a la que concurren sectores medios, y 4 escuelas en las que estudian sectores populares. Sin embargo, en el marco de las entrevistas, una escuela que había sido precodificada como escuela de sector medio se autodefine como escuela que atiende a un público privilegiado, ascendiendo de este modo a 3 escuelas de elite. En relación con este punto, se puede identificar que la cuota del nivel inicial y primario no recibe subsidio estatal, solo tiene aportes del gobierno de la provincia, el nivel secundario. Esto podría significar una suerte de "filtro económico" para quienes asisten a esta institución, para, en ese sentido, concentrar sectores profesionales con mayores recursos económicos y simbólicos y tratarse así de una "escuela de elite local" (Mayer y Gottau, 2022)[21]. Las escuelas que habían sido inicialmente precodificadas como de elite[22] son bilingües, biculturales, de jornadas extendidas, que actualmente no reciben subsidio estatal en ninguno de sus niveles. Una de ellas está adherida al Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, como veremos a continuación.

En relación con los dispositivos de participación, ya sea centros de estudiantes, acuerdos de convivencia, proyectos, entre otros, las páginas oficiales no cuentan con información actualizada. Razón por la cual se prevé completar información específica en la segunda etapa del proyecto con un sondeo telefónico que tenga por fin la consulta de datos específicos, en virtud de la primera etapa completada.

Las entrevistas a las directoras

Información actual de las escuelas

Las escuelas elegidas serán mencionadas como escuela 1, escuela 2 y escuela 3, cuyas características serán presentadas cualitativamente a lo largo del presente apartado. En el caso de las escuelas 1 y 3, solo estuvo presente en la entrevista su directora; en el caso de la escuela 2, su directora y una coordinadora. En las 3 instituciones, las entrevistadas fueron mujeres que ocupan la dirección de los colegios. Un dato central corresponde al financiamiento educativo: 2 de ellas tienen subsidiados el nivel secundario, mientras que solo 1 no recibe subsidio alguno. El presupuesto de las instituciones se completa o financia exclusivamente con las cuotas que aportan las familias, conforme a la propuesta pedagógica presentada y su respectiva aprobación por parte del Ministerio de Educación de la Provincia. El valor de las cuotas condiciona de modo parcial el acceso a estas instituciones, en cuanto que, en los 3 casos, los equipos directivos resaltan las becas otorgadas para financiar el ingreso, la permanencia y el egreso en estas instituciones a jóvenes y familias cuyos ingresos no les permitirían asistir a ellas y obtener su “formación de calidad” (sic).

En relación con las orientaciones ofrecidas, resulta importante destacar que las directoras entrevistadas marcan una diferencia entre la malla curricular ofrecida durante el gobierno de la Ley de Educación Federal, que le daba mayor

amplitud a las escuelas para definir un conjunto de materias específicas, y lo acontecido a partir de la Ley de Educación Nacional. En ese sentido, las escuelas manifiestan que, si bien no perdieron su impronta, sí adaptaron el currículum a los requerimientos ministeriales. Asimismo, no podría comprenderse la orientación de cada escuela por fuera del origen de la fundación, el perfil del estudiante y la propuesta pedagógica; incluso podría sumarse un cuarto elemento, que es la infraestructura que habilita formas específicas de habitar el espacio escolar.

En el caso de la escuela 1, desde su fundación la perspectiva comunicacional es la que se encuentra presente en todos sus niveles. Allí radica el centro de la propuesta pedagógica de este colegio, hoy redefinido como Artes Visuales. Su directora explica que entienden a la comunicación y al arte como caras indisociables y que, por tanto, a pesar del nombre de la orientación ofrecida, existen contenidos transversales que se vinculan especialmente con esa suerte de esencia de la propuesta inicial ligada a "la comunicación con uno mismo, la comunicación con el otro, y ya después la comunicación más mediatizada" (directora, escuela 1). Esta escuela propone un perfil de estudiante con "libertad responsable" (directora, escuela 1), es decir, se apela a la formación de un sujeto crítico que pueda incluir en sus decisiones y opciones políticas las consecuencias que ellas suponen. Esta libertad se refleja en las prácticas institucionales, por ejemplo, al momento de habitar la escuela, ya sea desde sus paredes pintadas e intervenidas por los propios jóvenes, los recreos con música elegida por ellos, la posibilidad de tomar clases en diferentes espacios de la escuela y con una modalidad de aula no convencional: sentarse dentro del aula o hacerlo desde la ventana, sin perder de vista el cumplimiento de los objetivos pedagógicos específicos.

La escuela 2 tiene orientación en ciencias sociales y humanidades. Al igual que en el caso anterior, para explicarla,

su directora apela a la propuesta de su fundador: la escuela surgió junto a la necesidad de una oferta educativa que permitiera un perfil de estudiante participativo, con formación y orientación en el uso de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, la orientación ofrecida en ciencias sociales se articula con la formación tecnológica. De modo complementario y característico, esta escuela busca una modalidad de dictado de clases similar a la "universitaria" (directora, escuela 2), y esto tiene que ver no solo con la búsqueda de docentes que ejerzan la docencia o investigación universitaria, por su forma de dar clase, los contenidos y los textos propuestos, sino también con las posibilidades habilitadas para el uso de la escuela, por ejemplo, tomar mates dentro del aula o un mayor flujo de ingreso y egreso de estudiantes al espacio áulico, incluso moverse de aula según la asignatura dictada. En el caso de esta escuela, al igual que la anterior, se advierte un uso no convencional de los espacios institucionales.

Para el caso de la escuela 3, adscripta al Programa del Diploma de Bachillerato Internacional bilingüe, su directora sostiene que esta propuesta única en la ciudad les permite profundizar un núcleo de materias propias de este formato. Si bien la orientación ofrecida es en ciencias sociales, impartir materias en castellano e inglés habilita a profundizar conocimientos sobre biología, física, economía y matemática; en ese sentido, su directora sostiene: "En términos reales, el programa del Bachillerato Internacional […] te da en profundidad todas las orientaciones" (directora, escuela 3). Los atributos que se proponen desde dicho programa atraviesan todos los niveles de la institución: "Nuestro objetivo es que sean audaces, curiosos, buenos comunicadores, indagadores, reflexivos" (directora, escuela 3). De manera que el perfil se inicia al momento de ingreso a la institución en el jardín de infantes. En relación con la infraestructura, el colegio cuenta con un extenso campus donde se ubican edificios específicos

para los niveles impartidos y diferentes espacios para el desarrollo de actividades curriculares específicas, como laboratorio, aula de artes, aula de música, etc. Los estudiantes con una doble jornada se encuentran en la institución entre 8 y 9 horas diarias. Al momento de visitar la escuela, se registró un uso de tipo convencional de esos espacios.

Historización de las escuelas

Sus orígenes, años de fundación y razones por las que se constituyeron son muy distintos. De ellas, 2 tienen sus inicios a principios de la década de 2000, mientras que 1, en la década anterior. Cabe destacar que los motivos que la originaron presentan matices; así, mientras que 1 de ellas se hizo en virtud de responder a una necesidad de empleo de algunos trabajadores en correspondencia con la ausencia de una orden de monjas y –en ese sentido– se creó el nivel secundario dentro de la escuela, otro de los colegios se fundó para continuar con una propuesta pedagógica que tiene sus orígenes en el nivel inicial, en la década anterior; finalmente, la tercera escuela tiene la novedad de que primero se creó el terciario, luego el secundario, y posteriormente el primario y el jardín.

> La primera génesis fue una cárcel de mujeres, ¿sí? Entonces, lo único que se hacía en su momento era darles clase a las que estaban asiladas o presas; [luego] definieron hacerlo abierto a la comunidad, solo para mujeres. Y era solo a nivel primario. Fue como el nivel fundador. […]. En el año 2001, las monjas definen irse; se levanta toda la Orden sin avisarnos nada, y el colegio tenía que cerrar. Y es ahí cuando se define hacer una ONG, constituirnos nosotros en la ONG Colegio. Ellas nos siguen prestando el nombre, pero se retiran; y nos tenemos que hacer cargo de los empleados de las monjas. Y ahí es donde se crea el nivel secundario. Y que empezamos a tomar parte de lo que era la cárcel (directora, escuela 1).

> En los 90 se abre; el dueño […] tenía un terciario vinculado

> fundamentalmente al área de computación; tenía 2 o 3 carreras […]. Cuando una de sus hijas iba a empezar el secundario, él, bueno, consideraba que no había en Río Cuarto una propuesta que le interesara, y decide abrir una escuela secundaria. Entonces, bueno, así surge; justamente luego esto, con el tema de la Ley Federal, digamos, que habilita un poco la apertura de escuelas privadas, no religiosas, bueno, fue, digamos, también fue como un gran empujón (directora, escuela 2).

> Justamente el colegio cumplió 30 años. Nació como la iniciativa de un grupo de familias que decidieron, bueno, que querían un proyecto que fuera diferente, que ofreciera otra oferta académica de las que no había en la ciudad, con programas internacionales; y bueno, que fuera bilingüe integrado, como lo llamaron en su momento. Y bueno, y así fue como nació: con este grupo de socios fundadores, que es una asociación civil sin fines de lucro. Y bueno, empezó con el jardín y algunos grados de primario, y fue creciendo con esos chicos; hasta después fundar el secundario (directora, escuela 3).

De las escuelas, 2 son laicas; sin embargo, como lo expresa su directora, 1 de ellas tiene origen eclesial (escuela 1). Cuando se retiró la orden de monjas de la institución, si bien conservó el nombre de una santa, continuó sin formación religiosa. En lo que respecta a esta escuela, que, al momento de la entrevista, seguían ocupando las instalaciones originarias propias de una cárcel de mujeres, en el recorrido por la institución se advirtió una presencia de los jóvenes reflejada en sus murales, en la capilla reconvertida en espacio de arte y actividades circenses e incluso en la forma de estar y ocupar los espacios comunes de manera desestructurada y abierta, tal como se indicó antes. Es decir, el origen de la escuela ligado al desarrollo educativo de mujeres y niñas asiladas fue reconvertido, rehabitado, y esto se evidencia, por ejemplo, en que los derechos humanos son la agenda más importante de la institución. Dice su directora: “El

gran desafío fue poder, a ver, cambiarle la idiosincrasia a este lugar: que estas paredes sigan siendo hermosas, sigan siendo elegidas, pero justamente que brote la libertad" (directora, escuela 1).

En lo que respecta a la escuela 2, la preocupación que da origen a la propuesta pedagógica se centra en la tecnología como eje del progreso y del desarrollo humano. Esta característica atraviesa el lema institucional y el desarrollo de actividades dentro de la institución. Un uso de tecnología y una apertura a la creatividad ligada a la consolidación de la agenda de derechos. Por ejemplo, al momento de la entrevista, el equipo directivo comentó que cuarto año estaba arreglando "unas máquinas de coser para llevar a un merendero" con el fin de que armaran "una cooperativa de costureros" (directora, escuela 2).

Finalmente, la escuela 3 presenta formación religiosa como parte del currículum. Esta atraviesa al lema institucional que año tras año se actualiza conforme a las necesidades y los horizontes propuestos. En ese sentido, se encuentran ligados al santo que le da nombre. En este caso, la agenda de derechos humanos no ocupa un lugar central en el currículum o las actividades de la escuela y su vinculación con el medio. Son temáticas abordadas desde las asignaturas respectivas, como Ciudadanía y Participación.

Ciudadanías juveniles y participación

Se parte del presupuesto de que la formación en ciudadanías juveniles y la participación de los jóvenes se vinculan, en parte, a la articulación de estas instituciones con el medio y, en ese sentido, el perfil institucional que ofrecen, como así también con la propia participación de sus docentes. En la escuela 1, se advierte que la conformación de una ONG constituida por sus docentes con el objeto de gestionar no solo pedagógicamente la institución, sino también administrativa y económicamente, contribuye al perfil que atraviesa a la escuela. Su directora

habla de “sentido de pertenencia” (directora, escuela 1) de los docentes que se traslada a los jóvenes que asisten a la institución. Asimismo, se trata de una escuela que se articula con otras instituciones educativas que ofrecen un perfil del estudiante y una forma de educar similar, como así también con la Universidad Nacional de Córdoba y espacios de organización comunitaria.

En este sentido, se observa una doble impronta: por un lado, la institucional –como proyecto coproducido por el equipo directivo y los docentes del colegio– y, por el otro, la de los jóvenes que participan de esos proyectos. Dada su formación artística, la escuela es invitada por múltiples espacios para animar eventos, como el Día de las Infancias. Como propuesta de articulación institucional, estudiantes y docentes asisten a merenderos (en la mayoría de los casos, para animar fiestas a través de su murga). Luego de estas participaciones institucionales, los espacios y las propuestas son reapropiados por los propios jóvenes, que se organizan para impartir clases de apoyo escolar y continuar participando de las actividades barriales, ya no como estudiantes de un colegio, sino como jóvenes organizados.

El equipo de gestión de la escuela 2 enumera un conjunto de instituciones con las que trabajan colaborativamente, no mediante convenios o redes permanentes, sino a partir de las necesidades pedagógicas de cada año. Así, mencionan la Universidad Nacional de Córdoba, las universidades privadas que tienen sede en la ciudad, el Hospital Regional (provincial), el Municipio, y PAMI. En ese último caso, se hace referencia a una participación por parte de los estudiantes surgida de una asignatura y en el marco de la pandemia, donde los jóvenes colaboraron a través de atención telefónica y acompañamiento a ancianos. Asimismo, existen otras articulaciones institucionales con espacios sociocomunitarios, “va dependiendo todo de la situación, de la emergencia, no de una

cuestión sistemática y permanente" (directora, escuela 2), como el caso contado en el apartado anterior en relación con el arreglo de máquinas de coser.

Respecto a la escuela 3, dentro del programa de Bachillerato Internacional, cuenta con un componente no académico: el denominado "CAS" (creatividad, actividad y servicio), desarrollado por los jóvenes que asisten a quinto y sexto año:

> Los proyectos de CAS surgen del espíritu emprendedor y solidario de los alumnos transformándose en experiencias divertidas y significativas ya que contribuyen a la construcción de nuevas habilidades y conocimientos en las diversas áreas disciplinares. CAS permite a los estudiantes del Colegio San Ignacio demostrar los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en situaciones concretas y reales, crecer como individuos únicos pertenecientes a un contexto sociohistórico cultural particular y reconocer su rol en relación con otras personas (material entregado en el marco de la entrevista a la escuela 3).

Además del CAS, la escuela 3 ha desarrollado actividades en conjunto con Techo, el Banco de Alimentos, El Cotolengo, Parroquias, y hogares de niños y merenderos, potenciando la propuesta de la espiritualidad jesuítica. Por otro lado, explica su directora que la escuela se divide en casas de distintos colores (verde, roja y azul), y esto se traslada a las competencias deportivas, académicas y de beneficencia, en las que suman puntos que se acumulan para obtener el escudo de la casa a fin de año.

Sobre los centros de estudiantes, sostienen las directoras entrevistadas:

> Para nosotros tiene un valor super importante. Y los chicos del centro de estudiantes se sientan acá y discutimos políticas

> educativas que llevamos adelante. Porque me parece que la mirada de ellos es fundamental, porque son los que están con los estudiantes. Son los que se crearon su espacio, los que participan en distintos eventos (directora, escuela 1).

> [Antes] la escuela era mucho más chica […]. Entonces los chicos podían hablar con Juan [exdirector], conmigo, con él. Claro, es como que no le encontraban mucho sentido armar un centro, si de última podíamos acceder a hablar con cualquiera, individualmente, grupalmente. […]. En el 2012 aproximadamente, cuando llegamos acá, una estudiante que hoy está estudiando Ciencias Políticas [impulsa el centro] (directora, escuela 2).

> Centro de Estudiantes como tal, no. Sí trabajamos mucho con los Acuerdos de Convivencia; entonces esos son espacios de participación de ellos, ¿no? En el espacio de Ciudadanía y Participación, se ha fomentado, cuando ha estado el presupuesto participativo, que vayan, o sea, espacios en los cuales el estudiante tiene que poner la voz y se lo escucha, se fomenta esto del pensamiento crítico […] no tenemos formado un centro para eso, sino que de pronto tienen una inquietud y nosotros les damos el lugar y los escuchamos y ponemos una mesa de conversación en la cual la voz de ellos se puede poner. Eso sí (directora, escuela 3).

Tal como se evidencia en los relatos de las directoras, cuando las instituciones son pequeñas y hay una posibilidad cercana del encuentro entre equipo directivo y estudiantes, las posibilidades de creación de un centro de estudiantes disminuyen. Ya sea por falta de propuesta desde la propia institución o desde los jóvenes. Se advierte en este caso una suerte de “dirección abierta” que reemplazaría el ámbito de negociación (estudiantes y equipos de gestión) de problemáticas específicas, por lo que queda relegado el espacio

de formación política que habilitan los centros.

La directora de la escuela 1 entiende que el propio proceso de participación en un centro de estudiantes constituye una plataforma para adquirir conocimientos sobre derechos políticos: listas, propuestas, oficialismo y oposición, debate electoral, veda electoral, entre otros conceptos. Desde la escuela se promueve la participación de delegados de todos los años y la conformación de propuestas, en general todos los años al menos dos alternativas para votar. En el caso de la escuela 2, el centro de estudiantes está conformado por los delegados, hay un vacío en relación con la experiencia que podría generar la competencia electoral. Finalmente, la escuela 3 carece de un centro de estudiantes, su directora entiende que la voz de los jóvenes está presente en el acuerdo escolar de convivencia ya sea a partir de los canales habilitados por este instrumento, como por los relevamientos y las consultas realizadas para su elaboración.

Contar con un centro de estudiantes no constituye por sí mismo un espacio de politización de los jóvenes (Larrondo y Mayer, 2018). Las coyunturas colaboran, potencian o demeritan el diálogo con otros centros de estudiantes, federaciones, partidos, e incluso merenderos, etc. En esta clave, las directoras de las escuelas 1 y 2 rememoran instancias de articulación de los CE con la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Los centros de estudiantes de sus colegios participaron entre 2014 y 2018 de la UES, luego los jóvenes se egresaron y dejaron esas instancias de participación de la escuela secundaria. Cabe destacar que las directoras retoman en sus ejemplos de actividades de CE y trayectorias a algunos jóvenes que continuaron su participación en agrupaciones estudiantiles universitarias, espacios de diversidad locales e inclusive un grupo continuó en contacto con otros estudiantes de la escuela 2 y se constituyeron en un espacio de memoria hoy conformado como organización no gubernamental con

personería jurídica.

Asimismo, las directoras de estas escuelas advierten que no todas las prácticas se vinculan con experiencias políticas y solidarias "hacia afuera". En ocasiones están ligadas con demandas por la mejora de la infraestructura (sentada de estudiantes por contar con calefacción en el caso de la escuela 2), o curriculares (los propios jóvenes generan espacios de debate frente a temáticas contemporáneas). En lo que respecta a la escuela 1, en el caso de la Ley por la Interrupción Voluntaria del Embarazo, su directora plantea:

> Nos pedían momentos de debate en los recreos, o hacer jornadas especiales para debatir […]. Siempre se busca esta responsabilidad de mucha lectura. Ellos tienen que tener lectura y de dónde viene esta lectura. Son muy curiosos, y nosotros potenciamos esa curiosidad (directora, escuela 1).

Algo similar ocurre en la escuela 2. Veamos los siguientes casos de organización colectiva: en el primero de ellos, se describe una sentada para solicitar mejoras de infraestructura. En el segundo de ellos, se aporta información sobre la asistencia a movilizaciones colectivas. Esto contribuye a describir un escenario de participación tanto intraescolar como extraescolar, por temáticas propias, y por temáticas colectivas.

> Un día saludé e hicieron una sentada; hubo que retirar al resto de la gente […] hubo después que hacer una mediación con pibes, padres como para ver lo que pedían. Yo me acerqué al Centro y le dije a la gente del Centro […] esto no se puede resolver ahora. ¿Cómo hacemos? (directora, escuela 2)

> Directora, escuela 2: En general son pibes que ves en las marchas invitan, convocan: marchas por el Día de la Mujer…
> Coordinadora, escuela 2: La Marcha de la Gorra…[23]

D: Cuando hay algún paro… (entrevista, escuela 2).

Finalmente, las prácticas participativas de los jóvenes se encuentran articuladas con dos propuestas municipales: Presupuesto Participativo Joven y el Gabinete Estudiantil. En el primero de los casos, el Municipio reserva una parte del Presupuesto Participativo para propuestas juveniles; en el segundo, el Municipio les brinda a los jóvenes que asisten a la escuela secundaria la oportunidad de compartir una jornada de trabajo con funcionarios municipales y cumplir sus roles. Las directoras entrevistadas coinciden que desde las escuelas se fomenta tanto la presentación como la votación en las instancias anuales del Presupuesto Participativo y en el Gabinete Estudiantil.

Desde un punto de vista normativo, tanto a nivel provincial a través de una Resolución[24], como a nivel nacional a través del art. 123 de la Ley de Educación Nacional, se le reconoce a la escuela la competencia para definir los Acuerdos de Convivencia, incluyendo varios propósitos, entre ellos: rescatar la plena vigencia de los derechos humanos, propiciar una cultura participativa, elaborar estrategias escolares preventivas que promuevan la convivencia. En el "Plan operativo para la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia" de la Resolución aludida, se enuncian sucesivas etapas que fueron reconocidas por las entrevistadas: 1) constitución del equipo de implementación del proyecto; 2) consulta; 3) sistematización, análisis e interpretación de datos; 4, 5 y 6) elaboración del AEC. En todos los casos, las directoras reconocen articulación de los distintos actores que participan de la institución (equipo de gestión, docentes, preceptores, coordinadores, estudiantes y familias), que fueron consultados mediante encuestas.

En todos los casos, se referencia que los AEC requieren revisión y actualización en virtud del tiempo transcurrido

desde su elaboración, temporalidad especialmente atravesada por el período de pandemia. Sostienen las directoras que hoy los jóvenes son otros y "hoy el aula tiene que ser otra cosa" (directora, escuela 1): "Después de esta pandemia, hay que volver a revisarlos porque nos encontramos con otros estudiantes" (directora, escuela 2).

Derechos humanos e (in)seguridad

Al momento de hacer las entrevistas, se partió del supuesto de que en algunas escuelas podía hallarse el preconcepto al que alude Abramovich (2006), los derechos considerados como algo "excesivamente político y poco neutral" (2006: 7), lo que tendría como consecuencia la limitación de determinadas prácticas participativas y demandas de los jóvenes. Las 3 escuelas entrevistadas desarrollan actividades sobre los derechos humanos, pero con diferentes niveles de imbricación. En el caso de la escuela 1, por la propia historia que precede a la institución, existe una apropiación de las temáticas vinculadas a la memoria, verdad y justicia. Así, los jóvenes de esta escuela han coorganizado junto a otros jóvenes de la ciudad la Marcha del Día de la Juventud:

> A la Noche de los Lápices, ellos la reivindican un montón; el tema del 24 es muy fuerte, porque acá hubo presos políticos; entonces, digo, hay como toda una mirada […] de los derechos, siempre: se ha trabajado desde todas las materias, y para nosotros es una fecha importante (directora, escuela 1).

En una de las visitas a la escuela 2, el pasillo que une las aulas estaba decorado con guirnaldas formadas por pequeños pañuelos blancos con inscripciones por el Día de la Memoria; asimismo, sus pareces tenían carteles sobre la violencia contra la mujer. Esto representa un indicativo del tratamiento de la temática. Su directora y su coordinadora refieren que los contenidos vinculados a los genocidios se trabajan desde el

primer año desde diferentes asignaturas, a través de la historia, leyendo novelas o problematizando fechas que permiten reafirmar actos democráticos, como simulaciones electorales. Finalmente, en lo que respecta a la escuela 3, las temáticas vinculadas a los derechos humanos se vehiculizan a través de las asignaturas respectivas. Por ejemplo, Ciudadanía y Participación para hablar del Día de la Memoria o Historia para problematizar lo acontecido durante la Segunda Guerra Mundial.

Las leyes sancionadas a nivel nacional tienen diferentes recepciones en estas escuelas. Mientras que en el caso 1 se puede hilvanar la historia de la escuela, el perfil y el lugar en el currículo que se le asigna al Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, e incluso la temática se cristaliza en la organización de una marcha por el Día de la Juventud, promovida por jóvenes que participan del CE, en la escuela 3, los derechos humanos ocupan el lugar de un contenido curricular en contenidos específicos dentro de materias afines. La escuela 2 sería un punto intermedio, con fuerte promoción y problematización de los derechos, generación de instancias colectivas y publificación de la temática.

En lo que respecta al tratamiento de la inseguridad, y sus políticas públicas, llegan a la escuela de diversas formas: a veces como preocupación de los propios jóvenes ya sea por el temor a ser alcanzados por un delito callejero, como por un abuso policial. Para atender el primero de los casos, algunas ciudades argentinas como Buenos Aires (2004), Santa Fe (2006), Comodoro Rivadavia (2012), La Plata (2013), San Nicolás (2014), Rosario (2019), Mar del Plata (2022), entre otras, cuentan con un programa de protección para el acceso y egreso seguro a los centros educativos, llamados, generalmente, “senderos seguros” o “corredores escolares seguros”. Esta política cuenta con antecedentes internacionales en países con graves problemáticas ligadas al crimen organizado tales como

Colombia, México o El Salvador, que fueron en muchos casos acompañados de financiamiento internacional por parte del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). En la mayoría de los casos, esta política que articula la seguridad y la educación cuenta con mayor presencia policial en horarios de ingreso y egreso a la escuela, presencia de botones de alerta, cámaras de seguridad, aumento de la iluminación, señalización y poda de árboles. Dependiendo del caso, los programas se concentran en la responsabilidad del control policial, el accionar municipal o la autogestión vecinal. Esta medida en expansión estaría comprendida dentro de la denominada "prevención situación del delito" (Sozzo, 2000).

Si bien la ciudad de Río Cuarto no cuenta con este programa, existe una creciente presencia de cámaras de seguridad en la vía pública y de domos de videovigilancia, que alcanzarán al finalizar el 2022 un total de 314 cámaras de última generación, 418 domos y 60 alarmas comunitarias (Prensa de Córdoba, 27/07/2022[25]). A partir de estos datos, se les consultó a las directoras de los colegios secundarios entrevistados acerca de la demanda de seguridad y efectivos policiales en el ingreso y egreso de estudiantes a sus centros educativos. Asimismo, se preguntó sobre el tratamiento de la "seguridad-inseguridad" en sus aulas y la emergencia o ausencia de esta temática por parte de sus estudiantes.

En relación con la inseguridad, la directora de la escuela 1 sostiene un discurso ligado a problematizar la categoría no solo vinculándola a la seguridad ciudadana, sino entendiendo a un conjunto de inseguridades que amplían el sentir miedo o temor frente al delito:

> No solamente inseguridad es que vienen y te roban en un semáforo […] trabajamos un montón por qué hoy el alcohol es tan importante en la vida del adolescente […] no es solamente inseguro pararme en un semáforo y que tenga miedo al que me

vaya a robar (directora, escuela 1).

En virtud de algunos casos de arrebatos, desde la propia escuela, recomiendan prácticas de autocuidado, como no estar solos, salir en grupos, no sacar el teléfono en la calle. Así es que se convoca a las fuerzas de seguridad.

> Nosotros hablamos a la policía; pasan los móviles […] hubo todo un trabajo con la policía, y por ahí nosotros cuando hacemos el *semanario*[26] y todo, que están hasta la noche más tarde, por ahí que se quedan. Entonces les avisamos: "Mire que va a haber mucho estudiante caminando, que vienen con las mochis, que se cambian". Como que haya también como una cuestión de la otra institución de tener la mirada mucho más puesta en esos momentos (directora, escuela 1).

En el caso de la escuela 2, indican que, si bien no convocan a la policía para el resguardo de la seguridad, sí lo hacen al ente de tránsito municipal en los horarios del ingreso y egreso, en virtud de proteger la seguridad vial dado que la institución se encuentra ubicada sobre una vía de acceso a la ciudad muy transitada. Asimismo, refirieron los múltiples diálogos con la empresa de transporte urbano para que una línea de colectivo llegara al establecimiento educativo. Referencian que en múltiples ocasiones es la propia escuela la que coloca conos para gestionar el tránsito. Asimismo, y como mencionamos antes, el tratamiento de temáticas vinculadas a la inseguridad en ocasiones es incluido para invitar o referirse a la Marcha de la Gorra.

Por último, la escuela 3 entiende que no tiene problemas de inseguridad para el acceso o la salida de sus estudiantes en cuanto que no hay jóvenes que asistan solos. Todos son trasladados en medio de transporte privado y en algunos casos en autos propios, quienes han cumplido la mayoría de edad.

Asimismo, en las aulas los discursos sobre inseguridad no son registrados como un tema emergente.

Conclusiones

Para describir y analizar la mirada institucional de experiencias de politización de jóvenes de escuelas de gestión privada en Río Cuarto, resultó necesario, primero, abordar las características de las escuelas y, posteriormente, exponer las voces de las directoras. Se advierte que la infraestructura, el discurso y el lugar otorgado a los derechos humanos y a la participación de los jóvenes están en diálogo con el perfil de la institución y el del egresado e inciden en ellos. No es lo mismo proyectar un sujeto crítico que en un sujeto líder; su formación, sus espacios de problematización serán distintos, conforme a alcanzar esos objetivos, y asumirá en consecuencia diferentes niveles de compromiso político.

Las escuelas estudiadas cuentan con diversos dispositivos de seguridad y de control: cámaras de seguridad, ingresos y egresos resguardados por personal específico, cierres centralizados, entre otros. Estas estrategias permiten repensar cómo el paradigma de seguridad ciudadana y el discurso de la (in)seguridad resuenan en el espacio escolar y así tensionan los discursos basados en los derechos humanos. En ese sentido, y al igual que con las prácticas de participación, conviven formas de nombrar los temas y de gestionarlos que se corresponden a nociones teóricas opuestas entre sí.

Se advierte que en todas las escuelas existen diferentes experiencias de participación que abarcan desde propuestas institucionales, de asignaturas específicas, hasta demanda de organizaciones del entorno, como también iniciativas de los propios jóvenes, ya sea espacios de demandas colectivas como instancias solidarias o benéficas. De modo tal que, en una misma institución, conviven prácticas políticas y prácticas participativas escolares. Es decir, las instancias de politización

varían según los contextos políticos, las necesidades y las problemáticas emergentes de las escuelas.

En torno a las categorías analizadas, 2 de los 3 colegios tienen centro de estudiantes como espacio legítimo de participación política. Ahora bien, ¿cómo construyen identidades colectivas los jóvenes que asisten a escuelas sin centros de estudiantes? ¿Las actividades de beneficencia u otras formas de organización escolar generan politicidad? Podría indagarse una supuesta construcción de identidad ya no basada en derechos colectivos –como las miradas que caracterizan la juventud como revolucionaria–, sino vinculada a su propio sector de pertenencia, como se abordó a lo largo del artículo al retomar la categoría de escuela de elite. Esas formas de construcción de identidad ¿hallan un adversario? ¿Generan instancias colectivas en cuanto estudiantes que demandan derechos? ¿Cuáles serán esas "otras" formas e intereses que no representan la politicidad tradicional?

Asimismo, en los casos de las escuelas que cuentan con centros de estudiantes, ¿cuáles son las características de estos, actualmente? ¿Se vinculan con actividades asociadas con derechos estudiantiles, con experiencias propias de los estudiantes en cuanto tales? ¿En qué se asemejan y en qué se distancian estos centros de estudiantes con respecto a los centros más tradicionales de los que la bibliografía da cuenta? Las respuestas a estas preguntas serán buscadas en las próximas etapas de la investigación.

Referencias bibliográficas

Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo de América Latina. En *Revista de la CEPAL*, (88).

Costas, D. (2021). *(In)seguridad y dispositivo escolar. El discurso pedagógico securitario en el nivel secundario (Provincia de Buenos Aires, 2006- 2015)*. Tesis para optar por el título de

Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Dirigida por Gabriela Seghezzo.

Crisafulli, L. & Castro, J. (2017). *La metamorfosis de la Seguridad en Córdoba: Entre el actuarialismo y el delito de los pobres*. En I Jornadas de Estudios Sociales sobre Delito, Violencia y Policía, UNLP.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. 1 (pp. 43-101). Madrid: Gedisa.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Editorial Morata.

Fontana, A. & Frey, J. (2015). La Entrevista. En *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. 1 (pp. 140-202). Madrid: Gedisa.

Galvani, M. *et al.* (2010). *A la inseguridad la hacemos entre todos. Prácticas académicas, políticas mediáticas y policiales.* Buenos Aires: Hekht.

Gamallo, G. (2015). La "publificación" de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, *9*(1), 43-74.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Estados Unidos: Aldine Publishing Company.

Guber, R. (2014). Capítulo 3: La Observación Participante. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Hernández, A. (2019). Ciudadanía, democracia y participación: un estudio de casos en escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba (Argentina). En *Polifonías. Revista de Educación*, (15), 17-53.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Indec (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

Kriger, M. (2009). Ciudadanos sí. Políticos no. Disyuntivas de los jóvenes egresados de la escuela media argentina en el contexto posterior a la crisis del 2001. En XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Kriger, M. & Daiban, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Folios*, (41), 87-102.

Larrondo, M. (2014). *Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Tesis de Doctorado. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES.

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas-XX1. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (26), 109-134.

Larrondo, M. & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades.* Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Lerchundi, M. (2016). Itinerarios sinuosos: reflexiones sobre los jóvenes de sectores populares desde y con la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina). En Perfiles de la Cultura Cubana, La Habana, Cuba.

Mayer, L. (2020). La educación internacional y la enseñanza en valores: iniciativas de aprendizaje-servicio en escuelas asociadas al Bachillerato Internacional en Argentina. En Gómez, I. (ed.), *Experiencias educativas de aprendizaje- servicio*

en Iberoamérica. Madrid: KHAF.

Mayer, L. (2021). ¿Empoderamiento, Protagonismo o participación estudiantil? Reflexiones a partir de la inclusión de proyectos de Aprendizaje-Servicio en escuelas internacionales. En Reunión Científica Participación, Ciudadanía y Política en las escuelas de gestión privada en Argentina, 24 y 15 de noviembre de 2021. CABA.

Mayer, L. & Gottau, V. (2022). National educational territories and schools that go global. The case of IB schools and the emergence of new territorialities. En Monkman, K. & Frkovich, A (eds.), *Belonging in Changing Educational Spaces Negotiating Global, Transnational, and Neoliberal Dynamics*. Londres: Routledge.

Mayer, L. & Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*, 87-88, 12-19.

Mouffe, C. (2007). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.* Barcelona: Paidós.

Núñez, P. (2019). La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Estado y Políticas Públicas*, (12), 123-145.

O'Malley, P. (2004). Riesgo, poder y prevención del delito. En *Delito y Sociedad*, 1, 79-102.

Orellana López, D. M. & Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, *24*(1), 205-222.

Oszlak, O. & O'Donell, G. (2005). *Estado y Políticas Estatales en América Latina: Hacia una Estrategia de Investigación*. En *Redes*, *2*(4), 99-128, Buenos Aires.

Raffin, M. (2006). Del otro lado del espejo: la invención de los derechos humanos. En *La experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Risler, J. & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos*

cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires: Editorial Lumière.

Servetto, S. (2019). Las escuelas confesionales católicas. Crónica de un desembarco en Córdoba a principios del Siglo XX. En *Estudios*, (42), 113-119.

Sozzo, M. (2000). Seguridad urbana y tácticas de prevención del delito. *Cuadernos de Jurisprudencia y Doctrina Penal*, *6*(10), 17-82.

Taylor, S. & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.

Valzacchi, J. (2003). *Internet y educación: aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales*. Buenos Aires.

Zamanillo, M. (2009). Efectos de sentido y efectos de lugar. Las prácticas de apropiación del espacio urbano de un colectivo barrial relocalizado en el marco de transformaciones urbanas recientes. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

---

1. Durante el desarrollo del texto, para agilizar la lectura, se hablará de escuelas de gestión privada, escuelas del sector privado, escuelas privadas. ↲
2. PICT titulado “Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021”, acreditado RESOL-2019-401-APN DANPCYT#ANPCYT, dirigido por Liliana Mayer, Marina Larrondo y Mariana Lerchundi. ↲
3. Es importante destacar que el Informe Relevamiento Anual 2021 de la Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización, del Ministerio de Educación de Córdoba, indica que en la provincia 7 de cada 10 estudiantes asisten a escuelas estatales. Por lo cual mayor cantidad de escuelas privadas no necesariamente representa mayor cantidad de jóvenes, pero sí proyectos institucionales que se desarrollan en el sector educativo. Ver t.ly/2sje. ↲
4. Sozzo (2000) desarrolla tres tipos de tácticas alternativas de prevención del delito: la táctica situacional y ambiental, la táctica social y la táctica comunitaria. ↲

5. Ley Nacional n.º 25.633/2002.
6. Ley Nacional n.º 27.002/2014.
7. Ley Nacional n.º 26.774/2012.
8. Ley Nacional n.º 26.206/2006. Para la provincia de Córdoba, debe considerarse también la Ley Provincial de Educación n.º 9870/2010 y la Ley Provincial de Regulación del Funcionamiento de los Institutos de Enseñanza Privada de la Provincia n.º 5.323/1972.
9. Ley Nacional n.º 26.892/2013. Para la Provincia de Córdoba, debe incluirse también la Resolución del Ministerio de Educación n.º 558/2015.
10. Ley Nacional n.º 26.877/2013. Para la provincia de Córdoba, debe incluirse la Resolución del Ministerio de Educación n.º 124/2010.
11. Ley Nacional n.º 23.849/1990.
12. Ley Nacional n.º 26.061/2005. Para la provincia de Córdoba, debe incluirse la Ley Provincial n.º 9.944/2011.
13. Se entiende aquí por *politización* la cualidad y carácter de constituir una práctica como política. Como indican Larrondo y Mayer: "las posibilidades de politización no suponen necesariamente la presencia de identidades político partidarias, sino la conformación de un sujeto colectivo en tanto estudiantes" (2018: 72).
14. Especialistas sobre entornos virtuales reconocen al menos 4 tipos de documentos disponibles *online*: textuales, hipertextuales, multimediales e hipermediales (Valzacchi, 2003).
15. Disponible en t.ly/69nS.
16. Flick (2007) sostiene que el entrevistado tiene un caudal de conocimientos sobre el asunto en estudio y que las preguntas son una guía para expresar sus respuestas.
17. Cabe mencionar que el 18 de mayo del 2022 el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) realizó un nuevo Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, pero aún no hay resultados lo suficientemente procesados a disposición sobre el total poblacional por ciudad.
18. Ley Nacional n.º 24.195/1993.
19. Ley Nacional n.º 26.206/2006.
20. Ley Nacional n.º 1.420/1884.
21. Las escuelas de "elite local" responden al entorno y la influencia de la ciudad o región donde se despliega su actividad de enseñanza (Mayer y Gottau, 2022).
22. Se entiende que las "escuelas de *elite*" son espacios para transmitir el acervo cultural de los sectores acomodados e instancia de acceso a nuevos recursos (Mayer, 2000).
23. Cabe destacar que la Marcha de la Gorra es una movilización que nació en Córdoba Capital y se desarrolla cada 20 de noviembre desde 2014, en Río Cuarto, en virtud de visibilizar la discriminación hacia jóvenes de sectores populares y especialmente el hostigamiento policial que reciben. La Marcha de la Gorra se presenta como un modo de disputar los significantes sobre seguridad e inseguridad y disputar la política de seguridad cordobesa.
24. Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 149/2010.
25. Disponible en t.ly/76UY.
26. Actividad anual donde se exponen las actividades de la institución.

5

Protestar, proponer

Estrategias de participación de jóvenes en escuelas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires

Lucía Litichever

Introducción

La formación ciudadana y la formación para el trabajo se enuncian como aspectos primordiales de la educación. Estas se transmiten a partir de contenidos puntuales abordados en distintas materias. Pero también la escuela desarrolla diversas propuestas que suelen abonar en estos sentidos de forma menos explícita o de modo menos programático. En este capítulo, nos interesa revisar, en particular, la formación ciudadana que se da en escuelas secundarias a través de la participación de los jóvenes, para, a partir de allí, indagar cómo se propicia la integración social, la capacidad de vivir juntos, la posibilidad de arribar a consensos, el ejercicio de la propia voz y la habilitación de otras voces, es decir, la construcción del espacio público.

Nos proponemos aquí la indagación de las formas que asume la participación de los jóvenes en escuelas secundarias de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires a partir del

análisis de una encuesta y de entrevistas individuales y grupales realizadas durante el año 2020, de modo *online* debido a la situación de aislamiento como consecuencia del COVID-19. En la investigación recogimos las opiniones de estudiantes respecto de su experiencia escolar previa y durante la pandemia. Retomamos aquí los ejes que permiten revisar cuáles son las instancias de participación que se desarrollan en sus escuelas, con qué propósitos las llevan adelante y de qué manera impactan en la construcción de ciudadanía. Entre las instancias más habituales, se destacan la presentación de cartas o reclamos, conversaciones con adultos para la formulación de demandas, la organización de eventos, jornadas y actividades y la participación en centros de estudiantes.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero realizamos un recorrido por la noción de "ciudadanía" y las transformaciones de esta categoría en vínculo con la ampliación de derechos. En el segundo, caracterizamos la metodología aplicada en la investigación y el recorte de la muestra. En el tercer apartado, presentamos un análisis de los datos recogidos en la encuesta y las entrevistas centrándonos en las temáticas que convocan a los jóvenes y los modos de participación que tienen en sus escuelas. Por último, en el cuarto apartado, avanzamos con algunas reflexiones a partir del recorrido realizado.

Demandas y derechos en el ejercicio de la ciudadanía

Indagar en la formación ciudadana que se desarrolla en las escuelas requiere detenernos por un momento en la revisión de la noción de "ciudadanía". Un concepto complejo, múltiple, dinámico y sociohistóricamente determinado (Alucin, 2018: 183). "Activos", "pasivos", "consumidores", "espectadores", "productores", "participativos" resultan distintos adjetivos que acompañan al ser ciudadano. ¿Qué saberes demanda cada uno de ellos?, ¿cómo interpelan a la escuela?, ¿qué derechos y qué

responsabilidades implican?

Marshall (1998) realiza una progresión de la ampliación de derechos civiles, políticos y sociales que van extendiendo la noción de "ciudadanía". En el siglo XVII, ser ciudadano se vinculaba a los derechos civiles que garantizaban la libertad de ser propietario y movilizarse. Luego, en el siglo XIX, ser ciudadano significaba contar con derechos políticos (el voto y la participación en la vida democrática), lo que implicaba un sujeto alfabetizado. Posteriormente, en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX, se extendió la ciudadanía a los derechos sociales (educación, salud, trabajo, vivienda, asociarse). A estos derechos, otros autores les sumaron, a fines del siglo XX, los derechos culturales (expresión y respeto de las diferencias) (Dussel, 2012: 4). Así, la ampliación de derechos extendió también el sentido de la concepción acerca de la ciudadanía, lo que implicó modificaciones en las formas de participación y en los conocimientos requeridos para la inclusión en el espacio público con cada uno de ellos. Estos distintos saberes o *expertises* resultan relevantes para analizar la participación de los jóvenes en las escuelas.

Con la ampliación de los derechos culturales, los medios de comunicación cobraron gran relevancia, se corrió la escena principal del ciudadano del espacio público para instalarse en los medios, el ciudadano es también el espectador, el consumidor de noticias y productos transmitidos por estos medios masivos. La opinión desplazó así a la deliberación, la discusión. Las industrias culturales nos posicionan como consumidores, y este consumidor puede o no estar informado, pero esta información ya no va a ser resultado de una acción colectiva, sino principalmente de una búsqueda individual. De él dependerá contar con la información necesaria para analizar, discutir aquello que consume. Tal como señala Dussel:

> El consumidor actual no suele ser, al menos no en su promedio,

> un sujeto pasivo, sino un actor crítico e informado sobre sus opciones y desconfiado y sospechoso de las operaciones de marketing. Actuar como consumidores informados abre perspectivas más plurales que la mera obediencia del ciudadano republicano que aceptaba las reglas del Estado-nación como las únicas posibles. El consumidor sabe que tiene opciones y que tiene poder de negociación, variable según su poder de compra pero significativo si se agrega al de otros consumidores (Dussel, 2012: 6).

Las posibilidades de asociación, de agrupamiento en relación con temáticas comunes resultan centrales como instancias de participación.

En el nuevo milenio, cobra relevancia una nueva forma de ejercer la ciudadanía a través de las redes sociales; se trata de una ciudadanía mediática vinculada a la cultura digital que amplía las posibilidades de participación, donde el ciudadano es consumidor y productor a la vez. Las posibilidades de respuesta son más concretas, tangibles e inmediatas. Esto implica nuevas formas de sociabilidad con potencial democrático, donde las maneras de vincularse son diferentes a las de otros ámbitos (el espacio es compartido por sujetos distintos donde se mezclan las edades y los saberes; las formas de participación no son únicas, sino diversas; se ponen en juego diferentes conocimientos; las jerarquías no son rígidas, sino que son móviles). Se trata de una ciudadanía que combina la tradición republicana de la participación en la esfera pública con los derechos del consumidor, que quiere sentirse siempre satisfecho (Dussel, 2012: 1). Lo que da como resultado la posibilidad de ampliación de los márgenes de participación. Estas nuevas configuraciones de la ciudadanía impactan en la formación que se desarrolla en las escuelas; ¿qué implica la formación de un ciudadano crítico en este nuevo contexto?

Para profundizar en la indagación de los modos de participación digital, son interesantes los aportes de Isin y

Ruppert (2015: 44), quienes describen que la intervención en las redes se ha convertido en una experiencia cotidiana y proponen tres ejes de participación ciudadana en ese espacio: *callings* (las interpelaciones), *closings* (lo que cierra, limita) y *openings* (el *hacking*, que abre nuevas posibilidades). Cada uno de estos ejes resultan estrategias diferentes que exigen distintos posicionamientos y generan tipos de respuesta también diferentes en cada una de estas acciones. Por otra parte, los autores definen los actos digitales, las acciones que realizamos a través de Internet, como actos de habla. Y retoman las cinco clases de actos de habla de Austin (1962, en Isin y Ruppert, 2015: 57), juicios, decisiones, compromisos, reconocimientos, y aclaraciones, y suman a ellas un nuevo acto, el performativo, que tiene que ver con la posibilidad de reclamar (tenemos derecho a…), donde realizar reclamos de derechos se imbrica con la definición de "ciudadanía".

Mirar de cerca cada uno de estos actos de habla nos va a permitir analizar la participación de los estudiantes como posicionamientos en estos distintos actos. En primer lugar, hallamos los *juicios*, que se caracterizan por dar un veredicto (absolver, condenar, medir, caracterizar, clasificar, calcular). Las *decisiones*, por su parte, se identifican con el ejercicio del poder, la influencia, y la autoridad (nombramiento, sentencia, nominación, renuncia, legado, súplica, perdón). A su vez, los *compromisos* se definen por su compromiso a hacer algo (garantizar, prometer, consentir, abrazar, proponer). En cuarto lugar, se encuentran los *reconocimientos*, que resultan acciones que implican una orientación social y evaluación de la expresión (disculpar, felicitar, maldecir, desafiar). Por su parte, las *aclaraciones* se corresponden con los actos vinculados a llevar adelante declaraciones, argumentaciones, postulaciones (conceder, ilustrar, asumir, postular, responder). Por último, el acto *performativo* se vincula con las acciones de reclamo, de demanda, con la posibilidad de imaginar, vislumbrar un

derecho y ejercer presión para alcanzarlo. Cada uno de estos actos podría corresponderse con modos distintos de participar y ejercer la voz. A la vez, según estos autores, los procesos de obediencia, sumisión y subversión son los que permiten a los sujetos volverse ciudadanos.

Dussel y Fuentes Cardona analizan las posibilidades de interacción y participación política a partir de la expansión de las tecnologías digitales y destacan que estas facilitan el establecimiento de discusiones públicas en círculos amplios trascendiendo los vínculos más próximos. Por otra parte, las autoras señalan que, en la participación en el ciberespacio, se configura una ciudadanía con una subjetividad política con rasgos específicos que demanda saberes particulares. Las autoras recogen las tensiones que destacan distintos investigadores que indagan en las condiciones de participación ciudadana en la digitalidad, donde, por un lado, puede haber una tendencia a mayor autonomía y control ciudadano, pero también un riesgo de fragmentación, endogamia y estandarización de los mensajes. A su vez, señalan otras cuestiones, como el anonimato en la participación, la capacidad de llegar a un mayor número de personas, la velocidad de publicación, respuesta y diseminación, como rasgos característicos de estos ámbitos de participación (Dussel y Fuentes Cardona, 2021: 4).

Resulta fundamental incorporar al análisis la forma de ejercer la ciudadanía a través de las redes sociales. La participación juvenil, tanto la escolar como la no escolar, se ha extendido ampliamente a través del espacio digital; en ocasiones en combinación con el espacio presencial, y en otros, acotándolo a ese ámbito. Pero, además, en el contexto de la investigación, pleno momento del aislamiento a consecuencia de la pandemia por COVID-19, la virtualidad atravesaba todo encuentro, toda posibilidad de participación, por lo que indagar el despliegue de la ciudadanía en ese ámbito resulta

aún más relevante.

También es importante destacar, tal como plantea Dubet (2003: 4), que la formación del ciudadano es un asunto complejo, el ciudadano debe tener competencias que le permitan intervenir en un espacio democrático, haciendo oír sus propios intereses y los de su grupo. Ello supone que los estudiantes aprendan a ejercer sus derechos en la práctica. Nos preguntamos entonces por los espacios reales con los que cuentan los estudiantes en sus escuelas para aprender estos saberes en el ejercicio de estos. Nos proponemos mirar en profundidad estas prácticas a través de las voces de los jóvenes.

La escuela, en cuanto espacio público, es un espacio común y colectivo en el que niños y adolescentes interactúan como sujetos políticos y van asimilando y reconstruyendo concepciones acerca de lo igual y desigual, lo justo y lo injusto, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras nociones relevantes, para insertarse en la vida pública y construir lo público (Siede, 2007: 186). Así, la participación juvenil y los modos de organizarse, tematizar demandas, plantear posiciones resultan relevantes para ir conformando ese ciudadano que participa del espacio público. Reguillo señala que "los jóvenes se 'sienten' ciudadanos al hacer cosas; al decidir cuáles son las 'causas' en las que quieren involucrarse; al expresarse con libertad a través de distintos lenguajes; al juntarse con otros" (Reguillo, 2003: 19). El recorrido que proponemos aquí nos va a permitir identificar esas causas y las estrategias de intervención que ellos proponen.

La indagación en un contexto de aislamiento

El capítulo analiza los datos recogidos en la investigación llevada adelante en el proyecto PICT "Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior", emplazado en Flacso. La indagación se realizó a partir de una metodología de

carácter mixto, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. El objetivo fue analizar la experiencia educativa de los jóvenes a partir de tres dimensiones: los modos en que dan sentido a su experiencia de escolarización actual, pasada y futura; las prácticas de participación; y las prácticas vinculadas al uso de tecnologías. En este capítulo nos proponemos analizar de qué modo participan los estudiantes en las escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires, qué temáticas los convocan y qué aprenden a partir de estos modos de participación.

En junio y julio del 2020, se aplicó una encuesta virtual en la que participaron 626 jóvenes[1] –257 de los cuales corresponden a escuelas de gestión privada– que se encontraban cursando cuarto, quinto o sexto año, con un rango etario de entre 15 y 18 años de diferentes escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. De los encuestados, se destaca una relativamente pareja distribución de respuestas entre el alumnado de escuelas de gestión estatal (59 %) y de gestión privada (41 %). También sobresale la variedad de escuelas de pertenencia, entre las escuelas de gestión privada hay una gran diversidad de escuelas laicas y otras religiosas de distintos cultos. Entre las respuestas de estudiantes de escuelas de gestión privada, 182 (el 71 %) corresponden a mujeres, 70 (el 27 %), a varones, y 5 (2 %), a personas no binarias. La alta proporción de mujeres caracterizó las respuestas tanto en escuelas de gestión privada, como en escuelas de gestión estatal, donde, pese al desarrollo de estrategias diversas[2] por alcanzar una proporcionalidad más pareja, esto no se pudo lograr. Allí se establecieron algunas hipótesis que vinculan la tendencia contemporánea a una mayor participación femenina en el espacio público, que se replica en la decisión de participar de este tipo de instancias en las que se ponen en juego el ejercicio de su propia voz y la manifestación de opiniones personales. Aspecto que se destaca también en la cantidad de

presidentas mujeres de centros de estudiantes entre las escuelas a las que accedimos en la investigación.

La encuesta fue anónima e incluyó al final, para quienes quisieran, un espacio abierto para dejar un medio de comunicación para participar en entrevistas. No buscamos alcanzar una muestra por cuotas de escuelas, sino llegar a la mayor cantidad de jóvenes a través del método de bola de nieve. La encuesta se compartió en redes sociales, con docentes, preceptores, autoridades de escuelas, actores vinculados a la gestión educativa, comisiones de centros de estudiantes, y familiares y conocidos que la enviaron a estudiantes que, a la vez, la compartieron con otros compañeros.

Entre septiembre y noviembre de 2020, se realizaron las entrevistas individuales y grupales. Para el caso de las escuelas de gestión privada, se llevaron a cabo específicamente dos entrevistas grupales (con estudiantes de tercero, cuarto y quinto año) y cuatro entrevistas individuales (con estudiantes de cuarto y quinto año).

La participación en las escuelas y la construcción de ciudadanía

La ESI al frente de las demandas

¿De qué modo participan los estudiantes en las escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires?, ¿qué temáticas los convocan?, ¿qué aprenden a partir de estos modos de participación? Desde estas inquietudes partimos para realizar la indagación desde las voces de los estudiantes.

Para contextualizar el análisis, es pertinente describir sucintamente las dinámicas de participación juvenil antes de la pandemia porque eso brindará un marco para comprender las discusiones y temáticas que los atraviesan más allá de lo estrictamente vinculado a lo escolar. En este sentido, el reclamo por la legalización del aborto libre, seguro y gratuito

durante el 2018 generó un auge de participación importante. La identificación con pañuelos verdes o celestes (a favor o en contra de la legalización) atados a mochilas, muñecas y cuellos visibilizó posiciones antagónicas que penetraron en las escuelas, donde en ocasiones se dio espacio para la discusión y en otras se buscó acallarla. En este marco se profundizaron las demandas respecto de la enseñanza de la educación sexual integral (ESI).

Si bien los modos de participación juvenil son múltiples y diversos, en la investigación decidimos consultarles en la encuesta si habían asistido a alguna marcha o movilización durante el 2019 para aproximarnos a una mirada sobre su participación desde una modalidad clásica que implica poner el cuerpo en una acción que puede llevarse adelante tanto de forma colectiva como individual, con mayor centralidad o asumiendo un lugar más periférico. Pero, en todos los casos, implica una sensibilidad, la construcción de un colectivo por el hecho de estar compartiendo un mismo tiempo-espacio con otros y otras, manifestando por una misma causa. Pablo Vommaro (2015: 48) refiere a esta forma de participación política juvenil como uno de los desplazamientos principales ocurridos en estas últimas décadas: la impugnación de los mecanismos delegativos. Las movilizaciones son acciones directas que no delegan la representación de la propia voz.

Algunas estudiantes comentaban sus sensaciones en las entrevistas respecto de estos momentos y cómo los extrañaron durante la pandemia:

> Extraño ir a marchar y el clima que se generaba, era algo que me gustaba mucho y este año lo perdimos […]. Es como mágico el clima. Se genera como una hermandad implícita en la gente que está y hay un cuidado del otro que es distinto también, el cantar, como el agite, el contacto humano. Siento que hay cosas que son re lindas de las marchas. Y siento, quizás es una parte más boluda, pero como que sentís que realmente hay esperanzas, que

hay una posibilidad de cambio (estudiante mujer, quinto año, escuela de gestión privada laica, 2020 PICT- 2017-1155).

Si bien no profundizaremos aquí sobre esta cuestión, nos preguntamos por las diferencias entre las formas de poner el cuerpo en estas instancias y en la escuela, los contrastes entre uno y otro ámbito, y cuánto habrá de esas sensaciones gratificantes por la posibilidad de libertad en la expresión, el encuentro, lo común, la ocupación del espacio púbico.

La indagación en la encuesta nos provee información interesante respecto tanto de la modalidad de participación como de las temáticas que los convocan. Por un lado, notamos una diferencia en la proporción de estudiantes que asistieron a alguna marcha según el tipo de gestión de la escuela. La "asistencia a alguna marcha" entre estudiantes que concurren a escuelas de gestión estatal resultó ser el doble (60 %) que entre estudiantes que estudian en escuelas de gestión privada (30 %).

Cuadro 1. Participación en marchas o movilizaciones durante 2019. Según tipo de gestión de la escuela. Dato en porcentaje sobre un total de 369 y 257 casos respectivamente

Asistencia a marchas		Estatales		
Alguna		60%		
Ninguna		40 %		

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto PICT.

Luego, es interesante detenernos a indagar cuáles son las marchas o movilizaciones que convocan a los jóvenes. De los 257 estudiantes encuestados de escuelas de gestión privada, 78 manifiestan haber asistido por lo menos a una o más marchas o movilizaciones durante el año anterior a la pandemia. Tal como señalábamos más arriba, el contexto de discusión acerca de la legalización del aborto legal, libre y gratuito se instaló fuertemente, por lo que no llama la atención que la marcha a favor de esta haya concentrado una gran asistencia, así como también la del Día Internacional de la Mujer, que se asocia con

la demanda anterior debido a que ese día se erige como una jornada de protesta en pos de los derechos de las mujeres, entre los que se ubica el del aborto legal. Ambas movilizaciones son seguidas en concurrencia por la del 3 de junio, NI una Menos[3], otra marcha vinculada a reclamos de las mujeres. El crecimiento de la participación del feminismo entre las jóvenes se pone de manifiesto en que estas tres movilizaciones –muy vinculadas a temas que las incumben directamente– sean las que tienen mayor asistencia. Además, recordemos que dentro de la muestra hay mayor preponderancia femenina. En cuarto lugar, se destaca la asistencia a la marcha del 24 de marzo en conmemoración del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia[4], movilización extendida en la población, pero de fuerte asistencia entre las clases medias progresistas, ámbito de pertenencia de varias de las instituciones de gestión privada laica que conformaron la muestra. Tal como señalábamos en otro espacio (Núñez, Linne, Litichever, Otero y Quinzani, 2021: 6), resulta posible observar una vinculación entre los derechos humanos y el feminismo en la actual agenda de reivindicaciones y reclamos estudiantiles.

Cuadro 2. Participación en marchas o movilizaciones durante 2019. Pregunta de respuesta múltiple. Datos en absolutos y porcentaje sobre un total de 78 casos positivos

Marchas	Asistencia
8M- Día Internacional de las Mujeres	28%
24 de marzo, Día de la Memoria	13%
3 de junio, Ni Una Menos	18%
16 de septiembre, la Noche de los Lápices	5%
A favor del aborto	35%
En contra del aborto	2%
Marcha del Orgullo LGBTQ	6%

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto PICT.

En línea con lo que veníamos señalando, la demanda de los

jóvenes respecto de la enseñanza de ESI en sus escuelas es masiva, el 94 % de los encuetados expresa, tal como podemos observar en el cuadro 3, que está de acuerdo con la frase “En la escuela se debería hablar de ESI”, y son muy poquitos los estudiantes que manifiestan su desacuerdo o que no esgrimen una posición al respecto (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Destacan la importancia de abordar estas temáticas para desarmar ciertos sentidos comunes respecto de la sexualidad, para poner en discusión temáticas que les interesan y les resultan importantes de discutir y pensar con otros.

Cuadro 3. Grado de acuerdo “En la escuela se debería hablar de ESI”. Datos en absolutos y porcentaje sobre un total de 257 casos

Grado de acuerdo	Absolutos	Porcentaje
De acuerdo	241	94%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	3%
En desacuerdo	7	3%
Totales	257	100%

Fuente: elaboración propia con base en datos del proyecto PICT.

Pese a esta amplia aprobación del estudiantado sobre incluir esta temática, hallamos que en ocasiones las escuelas se resisten y prefieren no abordarla. Una estudiante de una escuela privada laica comentaba: “Pedimos tener ESI y nos dijeron que no porque están priorizando otras cosas y terminamos hablando entre nosotros” (estudiante mujer, cuarto año, 2020). Entonces, tal como lo señalan los estudiantes, el mero hecho de incluirlo en la agenda de temas que se tratan y generar el espacio no resulta suficiente, ellos buscan dialogar en torno a aspectos que consideran relevantes y no se conforman con hablar sobre asuntos más generales y amplios.

Una estudiante de otra escuela privada laica señala que, en la semana de ESI, los profesores pueden elegir los temas sobre los cuales debatir en los talleres, y se queja: “Nos dan unas charlas de ESI, pero son siempre sobre los mismos temas, no sobre lo que nos interesa” (estudiante mujer, tercer año, 2020).

Por su parte, otra estudiante de una escuela privada

confesional destaca el cambio que lograron generar en las jornadas de ESI a partir de la demanda colectiva:

> Tuvimos dos jornadas de ESI y vamos a tener una más. La primera la tuvimos con dos tutoras y una catequista, la siguiente con dos tutoras y la próxima que tengamos dijeron que va a ser con una médica. […]. Hablamos con el colegio porque la primera ESI no nos gustó nada y cambiaron de pasar un Powerpoint y ellas exponiendo a una charla, hablaban y podíamos interrumpir y estuvo bueno porque pude escuchar opiniones de compañeras mías que no había escuchado. Hicimos bastante lío con la primera ESI porque habían hablado de límites, pero muy metafóricamente y no se aprendió nada y no nos gustó; entonces fuimos nosotras [las estudiantes de cuarto] y las de quinto año y hablamos con las tutoras y les propusimos una serie de temas que nos preocupaban y que nos gustaría que nos hablen, nos escucharon. Los temas eran sexualidad desde el punto de vista mental y cómo nosotras tenemos que relacionarnos con nuestra sexualidad, la manera sana, y después todo lo negativo, relaciones tóxicas, abuso, consentimiento y también diversidad de género porque, al ser un colegio católico, no se hablaba mucho y nos parecía que nos tenían que hablar de ese tema más allá de la ideología del colegio (estudiante mujer, cuarto año, 2020).

Esta estudiante nos había contado que en la escuela hubo un cambio entre las autoridades, una de las directoras era nueva y les parecía más abierta que la anterior y que otras personas del equipo directivo más pegado a las monjas. Al parecer encontraron el momento propicio para realizar su planteo a las tutoras para que pudiera ser escuchado.

En otro caso, una estudiante relata cómo se organizaron estudiantes de distintas camadas para manifestarse en contra de una situación que las venía inquietando, y, si bien lo planteaban, no se sentían escuchadas:

E: Mandamos una carta a las autoridades por varias cosas que pasaron en las aulas. Sobre situaciones con los profesores. Pero no sentimos que nos escucharan. Los profesores dijeron que iban a dar una respuesta colectiva, el rector dijo que era una carta agresiva y más o menos nos rechazó la carta.

I: ¿Qué tipo de situaciones?

E: Distintas situaciones en las que nos sentimos incómodas. Nos juntamos con alumnas desde el 2010 y hasta ahora, 2014, 2018, combinamos un montón de camadas y decidimos hacer una carta juntas, fuimos 15 camadas. Ya habíamos planteado situaciones y los directivos decían que iban a hacer algo y nunca hicieron nada (estudiante mujer, tercer año, 2020).

Los relatos de estas estudiantes dan cuenta de varias cuestiones, por un lado, la ESI resulta un tema fundamental por el que deciden organizarse y peticionar para que la ley se cumpla y pueda incluirse en el currículum, pero también para demandar un abordaje particular que no resulte un "como si". La preocupación por abordar esta temática generó distintos modos de peticionar y organizarse en cada una de estas instituciones, y a la vez tuvieron respuestas disímiles. En el primer caso, se organizaron, pero no encontraron una respuesta positiva. En la segunda y tercera situación, la demanda se vincula no con la inclusión de la ESI, que ya formaba parte de la propuesta, sino con el modo en que se abordaba. Aquí vemos un acto performativo, al decir de Isin y Ruppert (2015: 58), donde la participación se vincula con la posibilidad de imaginar, ejercer presión para alcanzar un derecho que vislumbran.

A su vez, en la tercera situación, encontramos una organización en la forma de participación que tiende puentes entre sujetos distintos, entre estudiantes de diferentes años que deciden ponerse de acuerdo para ir a peticionar, donde, además, generaron un temario específico con los asuntos de interés que incluía un abordaje de la ESI desde una mirada

crítica para con la ideología institucional y una manifestación clara acerca de cómo debe enseñarse y qué debe contemplarse. Ante este pedido, fueron escuchadas y lograron generar un cambio vinculado a su demanda.

En la última situación, la organización cobró mucha más envergadura, no fueron unas pocas estudiantes las que se reunieron, sino que fueron convocando a distintas camadas para manifestarse en contra de una situación que ya contaba con cierta historia. Se reunieron para escribir una carta en la que describen su malestar y reprueban actitudes de docentes. En cuanto acto de habla, identificamos aquí una modalidad de participación que se asemeja al del *juicio*, en la carta condenan el accionar de algunos docentes y se manifiestan frente a ello. La convocatoria a otras camadas y la elaboración de la carta permiten identificar otra modalidad de argumentación, una que requiere poner por escrito un malestar colectivo. Pero, pese a todo, no obtuvieron una respuesta.

De esta forma, vemos que las estudiantes identifican sus intereses e inquietudes y gestionan distintas estrategias para ir a plantearlas en sus escuelas, aunque encuentran respuestas diferentes frente a los reclamos. Las formas de protestar a veces son acalladas y en otras parecen recibir atención. Estas acciones resultan aprendizajes ciudadanos importantes, han logrado ubicar sus preocupaciones y discutirlas con otros, llegar a ciertos consensos e identificar la mejor estrategia de transmitir sus posiciones que resultan contrarias a las institucionales.

Espacios de participación gestionados por estudiantes

Los relatos de los estudiantes nos permiten vislumbrar que, así como generan acciones para realizar ciertas peticiones o hacer reclamos, también desarrollan otras estrategias de intervención para proponer actividades, intercambiar con otros respecto de diversos temas de interés, encontrarse.

Algunos de estos modos de participar surgen primero como

iniciativa de las escuelas, que abren los espacios, y, en otros casos, se inician como algo propio de los estudiantes gestionado íntegramente por ellos. En una escuela confesional, una estudiante relata que se divide a las estudiantes por color y que cada color tiene su capitana y subcapitana, que son elegidas por las estudiantes:

> Las capitanas y subcapitanas por color son de quinto año, proponen cosas. Las capitanas, cuando se van, proponen capitanas para el año siguiente y entre las propuestas dentro del color las votan. No sé bien qué hacen las capitanas además de llevar la bandera del color. Están más vinculadas a la parte religiosa de la escuela, lo pastoral (estudiante mujer, cuarto año).

Estas figuras (capitana y subcapitana) tienen un rol de guía, de orientación del resto del estudiantado y un diálogo más cercano con las autoridades institucionales. Si bien no son cargos totalmente gestionados por los alumnos, y, a diferencia de los centros de estudiantes, no hay total libertad en la posibilidad de presentarse a estos ya que deben ser propuestos por aquellas que dejan los cargos, y hay otras restricciones, como que deben ser del último año, son interesantes el proceso eleccionario y la posibilidad de mediar entre el estudiantado y las autoridades.

En esta misma institución, se organizan otros espacios más vinculados a lo académico, donde las estudiantes que participan eligen un tema de interés y los acompañan para organizar y dar la charla. Una joven señalaba: “Damos charlas TED, te ayudan a prepararlo, con el modelo de las charlas. Y después hacemos una jornada en las que las presentamos” (estudiante mujer, cuarto año, escuela confesional).

En otras escuelas los jóvenes también destacan las posibilidades de participación que les abre la escuela. Una estudiante de quinto año de una escuela de gestión privada

laica señala que las actividades que más le gustan son los talleres que coordinan entre estudiantes, y expresa que le gustó mucho coordinar uno para otros estudiantes.

En otra escuela una estudiante plantea:

> La escuela se predispone a darnos el espacio y ayudarnos. Por supuesto hay restricciones legales. Hicimos actividades solidarias, yo soy activa en el centro de estudiantes, tengo un cargo, lo que también me da una responsabilidad. Estuvimos haciendo charlas de ESI, este año las hicimos en la virtualidad. Las jornadas de alumnos son actividades que hacíamos dos veces al año, a mitad de año y a fin de año, que básicamente son días que los estudiantes tenemos para nosotros, hacemos actividades de todo tipo: feminismo, filosofía, ecologismo, no sé, un montón de cosas las organiza el centro de estudiantes y las autoridades nos ayudan si es necesario. Han venido invitados, también han dado charlas profesores, una vez hicimos un club de lectura, se pueden ver películas (estudiante mujer, quinto año, escuela de gestión privada laica).

La participación en estos casos en que los estudiantes generan propuestas, diseñan actividades para otros y buscan involucrarlos podría ser leída en cuanto actos de habla del tipo decisiones, hay una búsqueda de influenciar a otros (Isin y Ruppert, 2015: 57). Otro aspecto a atender en la participación estudiantil es ciertas lógicas de funcionamiento que describe Larrondo “donde los adultos parecen colonizar y tener la capacidad de re direccionar la participación de los jóvenes hacia una que elimine cualquier huella de conflicto o autonomía en la conformación de demandas, identidades o intereses” (Larrondo, 2017: 112).

También identificamos que las instancias que generan las escuelas para la participación de los estudiantes, en ocasiones, resultan espacios no tan francos donde poder manifestarse con libertad. Otra estudiante de una escuela confesional contaba la

contradicción que se dio en una situación donde les propusieron manifestarse y luego censuraron algunas de las intervenciones que no iban en la línea que la institución esperaba o a la que adhería:

> Algo que no me gusta del colegio es que, al ser tan católico, uno no se siente a veces tan cómodo cuando es diferente. El colegio no te discrimina, pero genera algo por lo que no te sentís cómoda. Me acuerdo cuando surgió todo lo del movimiento del aborto. Vinieron y nos dijeron "Tienen que hacer un dibujito en estos papelitos que diga lo que ustedes quieran sobre el aborto", y muchas habían puesto "Respeto", "Tolerancia entre los dos lados" y demás, y otras no, otras habían puesto "Salven las dos vidas" y después pusieron los papelitos en un pasillo y solo pegaron los que decían "Salven las dos vidas" y los que decían "Respeto" no los pegaron, pegaron los que querían. Situaciones así te hacen sentir incómoda. O de golpe a la mañana rezaban por la vida y te pasaban un fetito de juguete por el costado (estudiante mujer, cuarto año, escuela confesional).

Aquí, como en otras tantas ocasiones, la invitación a participar, a decir su opinión termina resultando ficticia. Aparentemente, se pueden manifestar libremente, decir lo que piensan, pero luego esa opinión es censurada sin ni siquiera decir que no se van a compartir públicamente esos carteles por lo que dicen. Directamente los invisibilizan como si no hubiesen existido y generan una sensación de que la opinión del estudiantado es homogénea respecto de una temática controversial. La participación se vuelve un "como si", aparentemente se puede participar, pero en la práctica no todas las voces son igualmente válidas.

Acciones pandémicas

El interés y el compromiso por el involucramiento de los jóvenes en el quehacer escolar, en la búsqueda de encuentro y

en generar un colectivo con otros estudiantes se ponen fuertemente de manifiesto al observar que, durante el período de aislamiento a consecuencia de la pandemia en el año 2020, se sostuvieron actividades, se generaron otras y se buscó la vuelta para ver qué hacer en este nuevo contexto.

En el caso de una escuela confesional, una estudiante comenta la acción realizada por un grupo de estudiantes para sostener el intercambio con estudiantes más chicas:

> Tenemos un grupo misionero para los chicos más chicos, y las chicas más grandes son las coordinadoras. Las chicas de quinto hicieron un Instagram [nombre del grupo] donde suben cosas para que nosotras entremos, esa fue una propuesta desde las alumnas (estudiante mujer, cuarto año, escuela confesional).

Las estudiantes buscaron autogestionadamente los modos de estar en contacto entre ellas, de acompañarse y sostenerse en este período tan complejo. Más allá de las propuestas institucionales, las jóvenes desarrollaron sus propias propuestas.

En otra escuela, una estudiante de quinto año contaba cómo adaptaron unas jornadas que hacían todos los años al contexto de virtualidad, dando cuenta de la capacidad de inventiva y adaptación que les permitió sostener los espacios de encuentro y discusión:

> Lo que hacemos con el centro de estudiantes para convocar a que otros estudiantes participen son unas jornadas de alumnos que las organizamos nosotros, donde hay juegos, charlas y una especie de acto que le llamamos “la muestra de talentos”, donde cada alumne puede tomar el micrófono y cantar, leer un poema, en presencialidad se llena el salón de actos con gente que va a ver a alumnes cantar, bailar. Lo adaptamos a la virtualidad haciendo un vivo de Instagram que copó bastante, que estuvo bueno y activamos e hicimos otras actividades. El lema de la jornada fue

> “Las distintas realidades que se viven en los distintos colegios” e hicimos una actividad con pibes y pibas de otros colegios de CABA y de todo el país para hablar de cómo se vive y se está viviendo la pandemia, estuvo muy buena. También editamos nuestra revista que sale una vez por año y puede publicar el que quiere. Este año va a ser virtual (estudiante mujer, quinto año, escuela de gestión privada laica).

Por otra parte, algunos estudiantes decidieron aprovechar la imposibilidad de llevar adelante las actividades habituales para dedicarse a algunas cuestiones que tenían pendientes. En una de las escuelas, decidieron modificar el estatuto del centro de estudiantes, tal como lo cuentan dos estudiantes en la entrevista grupal:

> Estudiante 1: Lo que me gustó durante el 2020 son las actividades del centro de estudiantes que hicimos toda la reforma del Estatuto, que estuvimos a mil con eso, y fue un lindo proyecto que me entusiasmó bastante. Teníamos reuniones todos los sábados e íbamos agarrando el estatuto viejo, título por título viendo lo que había que cambiar e íbamos pasando todo en limpio, y este sábado tenemos una reunión para terminar de pulirlo, el estatuto era del 2017, estaba muy mal redactado, tenía muchas faltas de ortografía, contradicciones (estudiante varón, quinto año, escuela de gestión privada laica).

> Estudiante 2: Tener un estatuto así nos dificultaba las funciones en el centro de estudiantes, usamos este año que no podíamos hacer actividades presenciales, salir a movilizarnos para poder cambiar la base para los años que viene transformar desde ahí arriba, creo que va a servir un montón (estudiante mujer, quinto año, escuela privada laica).

> Estudiante 1: Pudimos aprovechar estos tiempos de pandemia desde el centro, cosa que es bueno, cambiamos los cargos, por

ejemplo, y eso estuvo muy bueno para que sea más amplio y según las necesidades que se tienen hoy, después cosas que son meramente técnicas de cómo son las elecciones de autoridades para buscar ganar eficiencia a la hora de poder actuar que había cosas que ponían palos en la rueda.

Al igual que la mayoría de las cosas, las actividades de los estudiantes buscaron adaptarse a la nueva situación que estábamos transitando durante el 2020; así, muchas jornadas, eventos y otras acciones pasaron a la virtualidad y se adaptaron a las características propias del formato. También se inventaron nuevas actividades y otras quedaron suspendidas. Y, frente a algunas situaciones, hubo que tomar decisiones, entre ellas, qué hacer con las elecciones del centro de estudiantes. Tres jóvenes de una escuela contaban su experiencia frente a la situación de no poder desarrollar la votación presencial. Desistieron luego de debatir fuertemente acerca de la votación virtual ya que no iban a poder garantizar el anonimato.

Estudiante 1: Hicimos como un aglomerado entre las listas, eran tres listas, asique hicimos una especie de triunvirato por cargo, en cada cargo había tres personas, aunque en algunas nos fuimos quedando dos o solo una porque iban dejando (estudiante mujer, tercer año, escuela de gestión privada laica).

Estudiante 2: Lo que dicen muchos es que en este colegio somos muy verticales, ahora seríamos diagonales, pero, bueno, si no hay una conducción, si no hay un responsable, todo se desmorona y no hay participación. Aunque no sirvió para todos los cargos, creo que fue una solución bastante buena para esto de tener responsables y seguir activando por otro lado (estudiante mujer, quinto año, escuela de gestión privada laica).

Estudiante 3: Surgió como un chiste en una asamblea, “¿Y si armamos un triunvirato?”. Y después empezaron a decir “Pará,

> no está mal, todo el estudiantado va a estar representado porque van a estar las tres listas, nadie se va a sentir excluido y resolvemos el tema de la conducción" (estudiante varón, quinto año, escuela de gestión privada laica).

La resolución de esta situación particular pone de manifiesto entre los estudiantes la búsqueda de acuerdo colectiva, de representatividad, de inclusión, de lograr consensos en el disenso. Analizaron las distintas alternativas para que el centro de estudiantes continuase en funciones en el contexto de aislamiento. La continuidad de la lista anterior no era una alternativa porque iba a generar una situación injusta por la extensión del mandato sin la consulta correspondiente, la votación virtual fue desestimada por no garantizar la libertad de elección, situación que requiere total anonimato. Por lo que diseñaron otra alternativa que, pese a sus dificultades en la práctica cotidiana, permitía una representación más inclusiva. Entre las dificultades destacan la de gestionar entre tantos –"Creo que eso fue un poco contraproducente en algún punto porque éramos 25 trabajando, teníamos que esperar a que contesten 15 por lo menos para hacer algo y eso nos retrasaba bastante"–, la no siempre equitativa participación o compromiso de todos y la fuerte confrontación en algunos de los cargos. Pese a eso, manifiestan que fue una buena decisión que en los cargos centrales funcionó muy bien y que fueron logrando ponerse de acuerdo.

Los relatos recogidos nos permiten visualizar las iniciativas generadas durante la pandemia, la cantidad de propuestas y estrategias para nuclearse, encontrarse y continuar con actividades que formaban parte de sus actividades habituales. También nos posibilitan reconocer la plasticidad que tuvieron para adaptarse al nuevo contexto y la importancia del rol que muchos estudiantes tuvieron para con sus pares. En este sentido, tal como hemos señalado en otro espacio (Litichever y

Fridman, 2021: 16), en el contexto de aislamiento, en muchas ocasiones los estudiantes fueron los que inicialmente generaron actividades para vincularse entre ellos y contener a los compañeros. Allí los centros de estudiantes ocuparon un rol central, motivando distintas acciones que en muchos casos eran los vínculos primordiales, o más directos entre jóvenes. Según describen algunos estudiantes, a la escuela le costó trabajar en la vinculación en la distancia, y esto llevó a que, en muchos casos, fueran los propios estudiantes los que se acompañaran de forma más cercana. En varias ocasiones, se generó más solidaridad, se pasaban trabajos y ayudaban a quienes no tenían acceso a tecnología acorde para realizar y entregar lo solicitado. Una estudiante relata:

> Ahora en el contexto de la pandemia, en mi clase nos estamos ayudando mucho, si le preguntan algo a alguien que no sabe, nos lo pasamos por el grupo [refiriéndose al grupo de WhatsApp del curso] o nos pasamos la tarea. Nos estamos ayudando por ahí y te hace sentir bastante bien que alguien te pueda ayudar (estudiante mujer, quinto año, escuela privada laica).

Reflexiones finales

Recapitulando respecto de las instancias de participación que los estudiantes cuentan que se desarrollan en sus escuelas, encontramos que aparece una amplia gama: la presentación de cartas por quejas o reclamos, las demandas orales con alguna autoridad, la organización de eventos, jornadas, actividades, la participación en centros de estudiantes. Todas ellas requieren la generación de acuerdos, la organización, la verbalización de las decisiones alcanzadas, la puesta en acto. Lo que permite destacar la importancia de la vida en común, y de lo público en cuanto colectivo y conflictivo (Larrondo, 2017: 8). A la vez, tal como señala Reguillo, leer en términos políticos las expresiones culturales de los jóvenes brinda información respecto de cómo

están entendiendo el espacio público, y fortalecer los espacios de expresión juvenil permite otorgar a la ciudadanía herramientas fundamentales para su constitución y empoderamiento (Reguillo, 2003: 19).

Entre las distintas acciones, se identifican dos tipos de propósitos principales de participación. Por un lado, las participaciones que podríamos llamar "de protesta", que suelen ser instancias que generan para "hacerse oír" frente a situaciones que les han disgustado o se proponen modificar. Y, por otro, acciones que podríamos denominar de "propuesta", vinculadas a acciones que buscan proponer o generar algún tipo de cambio tanto en el espacio escolar como a nivel más amplio en la sociedad.

La presencia de canales institucionales de participación en las escuelas parece traccionar en favor de una participación más sostenida y menos esporádica y suele redundar tanto en la posibilidad de mantener dicha participación, como en una mejor acogida de esta por parte de las autoridades de las escuelas. Se destaca también el aprovechamiento de los intersticios por parte de los estudiantes para llevar adelante sus planteos. En este sentido, identifican momentos propicios, actores más receptivos, cambios en el plantel que les permitan arribar a respuestas más favorables.

La participación escolar posiciona a los estudiantes en cuanto sujetos activos que identifican situaciones, es decir que realizan una interpretación de la realidad que los rodea y que desarrollan acciones tendientes a poner su voz, plantear su opinión y realizar una propuesta. De este modo, se constituyen como sujetos activos, críticos. A la vez, las acciones no son individuales, sino colectivas, por lo que demandan una organización y la realización de acuerdos con otros para llevarlas adelante. Todos esos aspectos redundan en la construcción de ciudadanía que se desarrolla en las escuelas.

Bibliografía

Alucin, S. (2018). “Ser docente y formar ciudadanos”. Un análisis etnográfico sobre la “política” en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas realizada en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En Benedicto, J. y Moran, M. L. (comps.), *Aprendiendo a ser ciudadano. Experiencias sociales y construcción de ciudadanías entre los jóvenes*. Madrid: Lerdo.

Dussel, I. (2012). Módulo TICs y Educar Ciudadanos. Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

Dussel, I. y Fuentes Cardona, M. G. (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. Dossier “Democracia, escuela y cambio digital: Desafíos contemporáneos”. *Educação & Sociedade*, 42, Campinas. En t.ly/Ru_t.

Isin, E. y Ruppert, E. (2015). *Being digital citizens*. Lanham: Rowan and Littlefield.

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15(26), pp. 109-134.

Litichever, L. y Fridman, D. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. En *Revista Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57). En t.ly/SLL2V.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998[1992]). *Ciudadanía y clase social.* Madrid: Alianza.

Núñez, P., Linne, J., Litichever, L., Otero, E. y Quinzani, G. (2021). Experiencia escolar en estudiantes de nivel medio de Buenos Aires durante la cuarentena de 2020. XIV Jornadas

de la Carrera de Sociología, UBA, del 1.º al 5 de noviembre de 2021.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles. En *Última Década*, (19), pp. 1-20, Viña del Mar.

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y política en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Colección "Las Juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates". Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

---

1. Si bien el análisis en este capítulo se circunscribe a las escuelas de gestión privada. En algunos momentos brindamos información de escuelas de ambos tipos de gestión (privado y estatal) porque consideramos que ayuda poner en contexto la información recogida y el análisis de los datos. ↵
2. Se buscó circular la encuesta con fuerte insistencia en escuelas con mayor matrícula masculina, se le solicitó a directivos y docentes que la compartan con sus estudiantes varones, entre otras. ↵
3. La marcha del 3 de junio instala la consigna "Ni Una Menos" en reclamo contra la violencia hacia las mujeres y el femicidio. Se realizó por primera vez el 3 de junio de 2015 en ochenta ciudades de Argentina, y posteriormente se fue extendiendo a otros países. ↵
4. El 24 de marzo, se conmemora en el país a las víctimas de la última dictadura cívico-militar autodenominada "Proceso de Reorganización Nacional", que realizó un golpe de Estado que se extendió desde el 24 de marzo de 1976 hasta el 10 de diciembre de 1983. La fecha fue establecida en el año 2002 por la ley 25.633. ↵

6

La presencialidad-DHD en Creativa Monumento

Una experiencia de práctica educativa mediatizada en un colegio secundario polivalente de la provincia de Santa Fe

Patricia Silvana San Martín, Roque Jesús Pettinari
y Guillermo Luján Rodríguez

Breve introducción

La Unesco, desde hace más de una década, promueve a nivel mundial el desarrollo de propuestas multidireccionales en las que el patrimonio tanto cultural como natural se configura como el eje de trabajo. Explícitamente, en la documentación internacional se ponderan los aportes que brindan las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la vinculación entre agentes interinstitucionales y el trabajo interdisciplinario (Ibáñez, 2011).

En consideración a estas recomendaciones, en este capítulo presentaremos una experiencia educativa que fue desarrollada durante el ciclo lectivo 2019 y principios del 2020, en el marco de un proyecto de investigación y desarrollo acreditado por la Universidad Nacional de Rosario, el cual tenía como finalidad

última la socialización activa del patrimonio cultural (PC). La propuesta se llevó adelante en una escuela secundaria de gestión privada de la localidad de San Jerónimo Sud de la provincia de Santa Fe, Argentina. Esta contó con la participación de 61 estudiantes cursantes del tercer y cuarto año de la orientación Lenguas, y del tercer año de la terminalidad técnico-profesional con orientación en Producción Agropecuaria, que abordaron esta problemática de forma transversal y en relación con los contenidos curriculares de tres asignaturas.

En líneas generales, la propuesta planteó un proceso de ideación participativa y producción grupal de nuevas fichas de contenido en un entorno colaborativo en línea denominado "Creativa Monumento"[1] (San Martín y Andrés, 2021). Este proceso se desarrolló desde las asignaturas "Formación ética: globalización, ciudadanía y derechos" (terminalidad técnico-profesional), "Latín y Cultura" y "Comunicación, lenguaje y lógica" (orientación Lenguas).

Cómo se percibe el PC, cómo se hace presencia al participar responsablemente en procesos vinculados a la ciudadanía, qué nos identifica, de qué manera utilizamos las TIC y qué hacemos en la escuela fueron algunos de los interrogantes que se desplegaron en el trayecto mencionado, invitando a la reflexión individual y conjunta al tiempo que se activaba la producción creativa.

PC, prácticas educativas mediatizadas (PEM) y presencialidad son tres conceptos posibles de vincular, de manera tal que su mutua implicación habilita un sinnúmero de propuestas; sin embargo, dada la polisemia que conllevan estos términos, previo al apartado correspondiente a la experiencia educativa, referiremos los aspectos más significativos del marco teórico que fundamenta lo realizado.

Patrimonio cultural, prácticas educativas

mediatizadas y presencialidad

En la actualidad, existe consenso en conceptualizar el PC como un constructo social, desde un abordaje sistémico, integrador y complejo (San Martín, 2022). En este sentido, Smith (2006) lo entiende como un proceso cultural que se compromete con los actos de recordar para crear formas de entender y comprometerse con el presente. Esta vinculación nos brinda importantes elementos para profundizar la temática, ya que la memoria pasa a ejercer una función constitutiva en lo referente a lo identitario y lo patrimonial (Candau, 2002; Ricoeur, 2010). Siguiendo a los mencionados autores, la percepción identitaria es una de las claves en este constructo, pero es necesario considerar que

> la identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. De acuerdo con estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro (Molano, 2007: 73).

De esta manera, los referentes patrimoniales configuran un entramado sociocultural identitario y simbólico que da cuenta de las diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural. Esta noción se plantea como una perspectiva válida que posibilita construir un conocimiento integral de las diversas sociedades tanto del pasado como del presente:

> Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el Patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes

objeto de estudio (Cuenca López, 2014: 80).

En este marco, cabe mencionar que la puesta en obra de PEM propias del siglo XXI globalizado solicita el desarrollo de metodologías de trabajo individual y colectivo que promuevan la conformación de redes sociotécnicas colaborativas para la apropiación, producción y publicación abierta de conocimiento, teniendo en cuenta las problemáticas de composición textual que solicita la comunicación multimodal posibilitada por las actuales TIC.

Siendo las mediaciones un aspecto definitorio de la comunicación en general y del aprendizaje, el devenir histórico nos muestra una multiplicidad de metodologías, operaciones técnicas y soportes que fueron coconstruyendo diversos marcos sociotécnicos en las distintas culturas. En dicha coconstrucción, emergió el fenómeno mediático, dado que los signos fueron adquiriendo distintos grados de autonomía tanto respecto de la fuente como del destino, y de persistencia en el tiempo. Desde un análisis socioantropológico, Verón (2013: 147) define la mediatización como la secuencia de fenómenos mediáticos históricos que resultan de determinadas materializaciones de la semiosis, obtenidas por procedimientos técnicos. En consecuencia, estos fenómenos habilitaron nuevas posibilidades en los órdenes cognitivo, comunicacional e institucional.

La dinámica evolutiva de las TIC ha producido mutaciones en las condiciones de acceso de los actores individuales a la discursividad mediática, lo que ha dado por resultado transformaciones inéditas en las condiciones de circulación y en las nociones de “presencia” (Bauman, 2010; García Peñalvo, 2015; Valdettaro, 2015). Entonces, considerando que el enfoque sociotécnico (Thomas, Fressoli y Santos, 2012) sostiene que las sociedades son tecnológicamente construidas al mismo tiempo que las tecnologías son socialmente configuradas, y si tenemos en cuenta el acceso abierto a la información web y la

diversidad de herramientas y aplicaciones de código abierto, es posible identificar una notable diversidad de prácticas socioeducativas en red. En estas prácticas, la interacción entre participantes y herramientas digitales (interactividad) configura un dispositivo sociotécnico complejo de alto dinamismo, siendo los sujetos coconstructores de sus PEM (San Martín, 2018). Todo ello habilita diversas formas de representación del conocimiento y habilidades específicas en torno a la multiplicidad de posibilidades de composición de paquetes textuales sonoros, audiovisuales, interactivos, tanto como objetos digitales u objetos con soportes mixtos.

Específicamente, la problemática de las PEM se centra en el modo en que se configuran los mediadores en conjunción con los medios en el proceso de representación del conocimiento, esto implica tanto para docentes como para estudiantes los usos de los mediadores de la educación, tales como signos, códigos y lenguajes expresados a través de textos y discursos, y también los medios para la educación: los cuerpos, las voces, los cuadernos de apuntes, los tableros, las pantallas, entre otros (Ossa, 2015). En este sentido, resulta orientador el marco teórico-metodológico sobre la construcción y puesta en obra de dispositivos hipermediales dinámicos (DHD; San Martín, 2008). Estos dispositivos con fines explícitos (en este caso educativos) son redes sociotécnicas de carácter participativo y no excluyente que posibilitan a los sujetos dinámicas interactivas en las *n*-dimensiones que configuran lo físico y lo virtual en su más amplio sentido. Los DHD entraman aspectos sociales y artefactuales a partir de un contexto institucional/organizacional situado. Esta noción va más allá del concepto clásico de “mediación sociotécnica” centrado en la interacción, ya que los provee de objetivos y finalidades deseables en un marco específico, es decir, los sitúa histórica y políticamente.

En un DHD con finalidades educativas, las PEM articulan

el hacer en dicho dispositivo entendido en el plano ético y pedagógico como un *saber ha-ser*. O sea, actos éticamente responsables que promueven la participación pública no excluyente, en atención a los derechos de la ciudadanía vinculados al acceso y coconstrucción de conocimiento. Estas prácticas son heterogéneas tanto en lo social como en lo tecnológico y, como ya explicitamos, se inscriben en un contexto físico-virtual situado a partir de un uso creativo, abierto y accesible a las TIC. En cuanto a su finalidad, promueven la búsqueda de soluciones tangibles a problemáticas que requieren un compromiso de responsabilidad social comunitaria.

El dispositivo tiene relevancia social cuando se generan las condiciones para que la participación y la producción constituyan un involucramiento ético hacia el otro que está presente siempre cualquiera sea su distancia física. De esta manera, sería posible constituir una presencialidad físico-virtual que se reconfigura de forma dinámica, trazada tanto en la materialidad física del cuerpo, las prácticas y los artefactos como en lo virtual con sus dimensiones de pensamientos, saberes y discursos (San Martín, Rodríguez y Pettinari, 2022).

En este marco, el proceso metodológico que se desplegaría en las PEM estaría asociado a las formas de presencia que se gesten como actos responsables, a la perspectiva psicopedagógica que se adopte sobre el aprendizaje y, por otro lado, a las formas de representación-producción (composición y soportes).

El concepto de “tecnología” que se sostiene en el marco de las PEM implica un proceso de resignificación, el cual consiste en la operación de reutilización creativa de tecnologías previamente disponibles. Las operaciones de resignificación de tecnología no son meras alteraciones mecánicas, sino una reasignación de sentido que se produce en la misma construcción del dispositivo:

> Resignificar tecnologías es refuncionalizar conocimientos, artefactos y sistemas […] este proceso se constituye como un proceso de transducción, proceso auto organizado de generación de entidad y sentido que aparece cuando un elemento (idea, concepto, artefacto, herramienta, sistema técnico) es trasladado de un contexto sistémico a otro. La inserción de un mismo significante (por ejemplo, una tecnología social) en un nuevo sistema (ensamble socio-técnico, sistema local de producción, formación histórico-social, configuración socio-técnica) genera la aparición de nuevos sentidos (funciones, disfuncionalidades, efectos no deseados, etc.). Estos nuevos sentidos no aparecen simplemente por la agencia que los diferentes actores ejercen sobre el significante, sino en virtud de la resignificación generada por el particular efecto "sintáctico" de la inserción del significante en otra dinámica socio-técnica (Thomas, Fressoli y Santos, 2012: 51).

Los procesos de resignificación de las tecnologías promueven la inclusión social como aspecto central, lo cual generaría, siguiendo a Thomas, Juárez y Picabea (2015), "tecnologías para la inclusión social" (TIS), entendidas como formas de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnologías orientadas a resolver problemas sociales y ambientales en el marco de un desarrollo sustentable e inclusivo.

Por lo expuesto, consideramos que el desarrollo de PEM-DHD entendidos como TIS puede dar lugar a una socialización activa del PC, que se configura como el acontecimiento (Heidegger, 2012) de apertura de la memoria viva (Ricoeur, 2010). Asimismo, planteamos que el concepto de "presencialidad" que subyace a la apertura de la memoria y a la coconstrucción del dispositivo es de vital importancia para comprender dicho proceso.

Heidegger, en sus escritos, permite hablar de una presencialidad existenciaria del Dasein, ya que "allí destaca una

tendencia histórica del Dasein de comprenderse a sí mismo como un ser presente ahí-adelante (*Vorhandensein*), comprensión que se proyecta al interpretar al tiempo del mismo modo" (Butiérrez, 2017: 87). Por lo tanto, el único ente con presencialidad existenciaria es el Dasein, y gracias a ella se puede autopercibir presente y contemplar el ser que constituye y se desoculta en los entes (Pettinari, 2021).

Las manifestaciones de la presencia son el acontecimiento de la presencialidad:

> Frente a tal presentificación, el yo es entendido en su sí-mismo en tanto históricamente fáctico, siempre desde una precomprensión del ser, de modo tal que cuando el yo soy puede ser particularizado, ya se está designando a tal existencia como un sentido o cómo del ser lo cual, y puede indicar múltiples modalidades en el sentido de estar presente (Butiérrez, 2017: 96).

Entonces, la presencialidad existenciaria del ser humano en cuanto Dasein es el concepto fundamental para posibilitar el acontecimiento de la apertura de la memoria viva y agradecida de lo heredado. Si la presencialidad, identidad y memoria están intrínsecamente unidas, un DHD educativo que habilite la socialización del PC posibilitará a los sujetos en su coconstrucción plural constituirse de determinada manera, lo cual, como primera posibilidad, da lugar a todas las demás. En este sentido, definimos a la presencialidad-DHD como el acontecimiento de la apertura de la memoria viva, configurada como autopercepción de lo hereditario en lo identitario, que se constituye existencialmente como un habitar físico-virtual auténtico, estético y político (Pettinari, 2021).

Las PEM-DHD en una escuela media

En consideración a lo propuesto como presencialidad-DHD y sus vínculos intrínsecos con el proceso de la socialización

activa del PC, mencionaremos a continuación, de forma sintética, algunas características del DHD-Creativa Monumento para luego abordar la coconstrucción de la presencialidad en un proceso de PEM-DHD situado en un colegio polivalente santafecino de nivel secundario.

El DHD-Creativa Monumento se coconstruye a partir de un acuerdo de colaboración entre instituciones científicas, educativas y culturales de la región, que observaron la necesidad de desarrollar acciones de sensibilización hacia el patrimonio, promover el desarrollo de la educación patrimonial y potenciar el uso de recursos TIC en relación con el Monumento Histórico Nacional a la Bandera, sito en la ciudad de Rosario, Argentina (San Martín, Rodríguez, Andrés, Decoppet, Monjelat y Cenacchi, 2020).

En el desarrollo informático por fases, estuvo en línea el prototipo con una primera versión de interfaz de usuario, y luego, a partir de las continuas mejoras propuestas en el proceso dinámico y participativo de coconstrucción comunitaria, se efectuó un rediseño de la visualización de la página principal y otras asociadas. La interfaz del sistema, después de una breve introducción, muestra la red de contenidos. En ella, el nodo central aporta una descripción general y enlaza cuatro nodos secundarios: opciones de acceso, itinerarios creativos, obras abiertas y constructores de ciudadanía.

Las opciones de acceso permiten la creación de una cuenta personal para poder editar, la búsqueda de fichas con diferentes filtros, la ayuda con una guía completa de todas las características del sistema y la oportunidad de ir al inicio y a la navegación accesible.

Constructores de ciudadanía posibilita agregar fichas de quienes formaron parte del proceso de discusión, organización y decisión para la puesta en marcha de acciones que tendieron a la producción de ciudadanía en torno a todo lo que evoca y

simboliza el Monumento Histórico Nacional a la Bandera. Es decir, sujetos o agrupaciones que con sus prácticas definieron situaciones y hechos públicos, que involucraron a otros, y tienen o tuvieron como objetivo el bien común.

El nodo obras abiertas permite publicar producciones individuales o grupales donde cualquier persona puede acceder o participar, y en las cuales tiene lugar todo aquello que va conformando nuestro patrimonio vivo en su más amplio sentido.

Por último, en itinerarios creativos se accede a guías propositivas que permiten plasmar modos de participación y de ejercicio de la ciudadanía en relación con este PC. Estas guías, al modo de mapa de ruta, promueven la exploración, la integración de conocimientos, la creación de nuevas fichas en cualquiera de las tres categorías, motivando especialmente la producción de obras abiertas en diversos formatos y plataformas.

En todas las fichas que componen los nodos, se puede acceder a la información específica, los recursos, los comentarios y las fichas asociadas, y cada una de ellas, según el caso, puede ser utilizada por docentes, estudiantes de distintos niveles educativos o el público en general.

En referencia a las políticas de participación y de publicación, se consensuaron interinstitucionalmente lineamientos que se documentan en la Ayuda. Cabe mencionar que una vez editada la ficha en cualquiera de los nodos, existe un tiempo de embargo donde los administradores chequean que el contenido no violente algún tipo de Derecho.

En relación con el proceso desarrollado en las PEM-DHD durante el año 2019 y principio del 2020, correspondiente a los tres cursos ya mencionados (“Formación ética y ciudadana”, tercer año, terminalidad técnico-profesional; “Latín y Cultura”, tercer año; “Comunicación y Lenguaje”, cuarto año, ambas de la orientación Lenguas), el número total de estudiantes

participantes fue de 61, donde un 47 % eran varones y 53 %, mujeres, el 75 % cursaba tercer año y el 25 %, cuarto año, y 64 % pertenecía a la orientación en Lenguas, y el 36 % restante, a la terminalidad técnico-profesional. El trayecto realizado se puede resumir en los siguientes momentos:

Tabla 1. Momentos de las PEM-DHD

Momento (mes)	Estrategias metodológicas	Finalidad
1) [illegible] (05)	[illegible]	[illegible] PC, y las formas de uso de TIC en la institución escolar y en la cotidianeidad.
2) [illegible] (06)	[illegible]	[illegible] contenidos, etc.
3) [illegible] (07)	[illegible]	[illegible] resultaron más interesantes en relación con las asignaturas de los cursos y generar posibles mejoras del entorno en línea.
4) [illegible] (08)	[illegible]	[illegible] tres categorías del DHD (constructores de ciudadanía, itinerarios creativos, obras abiertas).
5) [illegible] (10)	[illegible]	[illegible] asignaturas específicas. Indagar acerca de las teorías que sustentaron la producción en relación con la presencialidad-DHD.
6) [illegible] (11/2019 – 03/2020)	[illegible]	[illegible] opinión. Publicar las fichas en Acceso Abierto (2020).

Fuente: elaboración propia.

La modalidad de trabajo en los cursos fue de taller. El docente propició una fluida comunicación intergrupal y, al final de la experiencia, entre los cursos participantes. Asimismo, como integrante de dicha red, fue facilitador de los aprendizajes, ejerciendo tareas de motivación, detección de inquietudes para que los grupos pudieran interrelacionar recorridos similares. Si bien en un principio resultó dificultoso para los grupos encontrar su temática, en la medida que se iban definiendo y socializando sus ideas, surgieron posibles líneas que motivaron positivamente hacia las distintas actividades de las PEM-DHD. Desde el rol docente, fue clave la conceptualización de los vínculos que iban apareciendo con las temáticas curriculares específicas y el acompañamiento en la exploración de fuentes. Cabe mencionar que la promoción permanente de los espacios de encuentro para socializar actividades, discutir propuestas, entre otras, fue clave para otorgar sostenibilidad al DHD de esta experiencia educativa.

Así, los contenidos curriculares correspondientes a cada

asignatura fueron desarrollados activando una mirada compleja y crítica. A modo de ejemplo, en la disciplina “Formación Ética y Ciudadana” (tercer año, terminalidad técnico-profesional), el proceso derivó en debates sobre los derechos laborales. Este curso de forma colectiva indagó sobre la historia de estos derechos en Argentina, las luchas sociales por conquistarlos y la presencia de la temática en distintos espacios de la vida cultural. Todo este proceso generó en total tres fichas en Creativa Monumento: 1) itinerario creativo “Culturados”[2]; 2) obra abierta “Los Derechos Laborales”[3] y 3) constructor de ciudadanía “Pocho Lepratti”[4].

En la asignatura “Latín y Cultura”, también de tercer año, pero de la orientación Lenguas, se fueron construyendo conocimientos desde los aspectos lingüísticos, expresivos y comunicativos. También se generaron tres fichas: 1) obra abierta “Nuestros originarios: Lantec Chaná”[5]; 2) itinerario creativo “Crucigrama Monumental”[6], y 3) constructoras de ciudadanía “Las Madres de la Plaza 25 de Mayo”[7].

El curso de cuarto año de la mencionada orientación abordó temas de teoría de la comunicación y lógica. El alumnado acordó participar al fin del año lectivo (noviembre) de una fiesta autogestionada por jóvenes de cuarto año de la región, cuyo epicentro es el Monumento Histórico Nacional a la Bandera. A esta fiesta se la ha llamado “Banderazo”, y su objeto es festejar el paso al último año de la escolaridad secundaria. Si bien cuenta con cierta tradición entre la juventud, surgen permanentes controversias a nivel de la ciudadanía y las autoridades por los usos no protegidos del monumento y ciertos consumos ilegales por parte del colectivo juvenil. Ante esta situación, un grupo mayoritario del curso decidió comunicar este evento. De esta manera, se elaboraron dos fichas en la categoría de obra abierta: “El Banderazo”[8] y “La llama votiva”[9].

Obra abierta “Nuestros originarios: Lantec Chaná”

En atención a los límites del presente escrito, si bien todos los desarrollos revisten interés, abordaremos con mayor detalle lo realizado por un grupo de alumnas de la asignatura “Latín y Cultura”, que indagaron sobre las lenguas originarias de la región (el litoral), temática que a nuestro entender solicita un tratamiento más profundo en la educación de nuestro país en cualquiera de sus niveles.

La ficha “Nuestros originarios: Lantec Chaná” se presenta con un texto y un video grabado por las propias autoras. El monumento, símbolo presente de la creación de la bandera, el río Paraná como una marca natural protagonista y la memoria del momento del primer izamiento llevaron a reflexionar sobre los habitantes originarios de estos territorios, su lengua y su cultura. Esto generó un sinnúmero de preguntas que hicieron que la investigación emprendida por el grupo conformado por tres alumnas se abriera hacia distintos tópicos relacionados al patrimonio cultural inmaterial (PCI) de la cultura chaná.

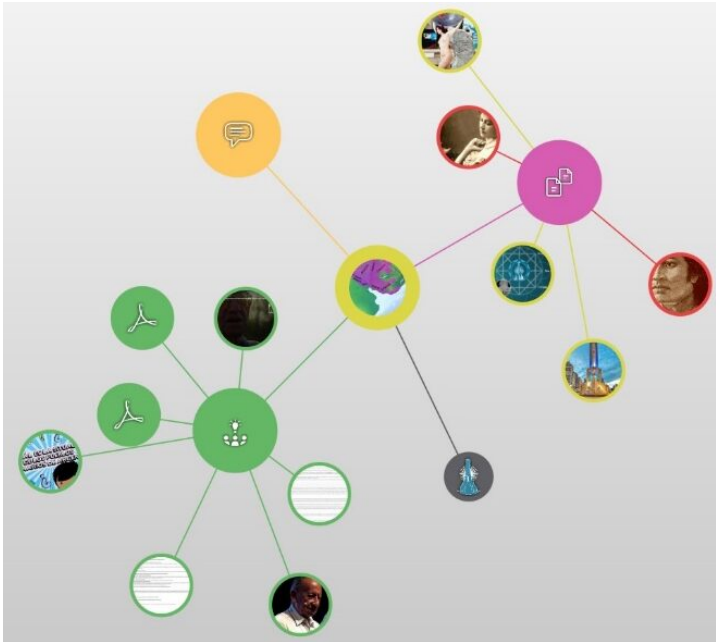
El grupo realizó una entrevista a un portador relevante, el Sr. Blas Wilfredo Omar Jaime, de 85 años, reconocido por la Unesco como el último parlante de la lengua chaná. El mencionado informante las interiorizó a las alumnas, entre otros aspectos, sobre la circulación de muchos términos usuales en la región provenientes de esta lengua. Este tópico y otros que conocieron gracias al reconocido portador fueron narrados con sus propias voces en el video que ellas realizaron. Es importante destacar también, la inclusión de la lectura de una canción de cuna en chaná, lo cual posibilita escuchar la sonoridad de la lengua. Además, en la última parte muestran una secuencia de fotografías del entrevistado, artesanías y otros materiales propios de la cultura. Entre lo relevado, fue también significativo para este grupo poder comprender el importante rol de las mujeres en dicha cultura, mencionadas como “las guarda memorias”, es decir, quienes son las principales

portadoras del PCI de su pueblo. Esto habilitó una profunda reflexión vinculada a la trayectoria de lucha de las mujeres por lograr igualdad de derechos en la actualidad.

La figura 1 muestra la interfaz de la ficha creada; el círculo central contiene la presentación y en los cuatro enlaces se encuentran: 1) círculos verdes, corresponden a recursos, 2) círculos rosados, fichas de Creativa Monumento asociadas, 3) círculo amarillo, habilita publicar comentarios y 4) círculo gris con el ícono del Monumento, lleva a la página principal de Creativa.

Los recursos seleccionados que asocia la ficha son siete: una conferencia de Blas Jaime, un documental titulado “Lantec Chaná”, un artículo científico “Concepciones de aves y felinos en los relatos de un informante chaná: entrevista a Blas Jaime” de la *Revista de la Escuela de Antropología* de la Universidad Nacional de Rosario, la “Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003” de Unesco, la referencia al pueblo Chaná de Wikipedia y una recopilación de oraciones en chaná con su traducción elaborada por el grupo de alumnas. Estos recursos están directamente vinculados y dan cuenta de las exploraciones realizadas y el lugar central que ocupa el portador del PCI como memoria viva.

Figura 1. Red de la Ficha: “Nuestros originarios: Lantec Chaná”



Las fichas asociadas son cinco: obras abiertas “El DHD Creativa Monumento”, “Monumento Nacional a la Bandera” y “La Matria”; constructores de ciudadanía “Dolores Candelaria… (Lola Mora)” y “Jesús de Dios Rivera Túpac Amaru”. Cabe mencionar que cada uno de estos núcleos temáticos presenta variados contenidos y, a la vez, se vincula con otros, lo cual va entramando una serie de materiales que pueden ser explorados para elegir adecuadamente cuáles se pueden asociar a la temática que se esté elaborando. En referencia a estas asociaciones, la ficha del DHD-Creativa Monumento opera como marco metodológico del trabajo planteado en este entorno colaborativo, y la del monumento tiene sentido como sitio de referencia desde donde surge la exploración.

Con respecto a la temática de género, “La Matria” habilita a problematizar, desde los movimientos actuales del feminismo, el lugar que ha “debido” ocupar la mujer en la historia y en el mundo, especialmente en nuestro país. En directa relación, la ficha de Lola Mora pone en valor su posicionamiento artístico y científico, y las tensiones y el desprestigio a los que estuvo

sometida la escultora por los desnudos de sus obras, sumados al hecho político de anulación del proyecto Monumento Nacional a la Bandera de su autoría, cuando prácticamente ya lo había terminado. Finalmente, la ficha de Juan de Dios es importante para comprender la genealogía de los pueblos originarios de nuestra América. Descendiente noble del inca y grabador de oficio, se le atribuye, entre otras obras relacionadas a la iconografía histórica, ser el primer grabador del escudo nacional en el que aportó el sol de los incas.

Cabe mencionar que cada una de las fichas de Creativa Monumento tiene su versión accesible que incluye la red de contenidos correspondiente. El sistema registra al inicio si la persona que ingresa posee un lector de pantalla. En ese caso, lo sitúa directamente en la versión accesible, de forma transparente a otros usuarios. Igualmente, resulta útil esta interfaz a quienes puedan tener baja visión o prefieran una presentación lineal de los materiales.

La presencialidad acontecida en el DHD-Creativa Monumento

En el apartado teórico de este trabajo, hemos planteado el vínculo intrínseco entre la identidad y la memoria, y la compleja interacción entre lo individual y lo colectivo. Esta vinculación se potencia ante la coyuntura sociohistórica en la que habitamos, con sus características poslogocéntricas. A partir de esto, se habilitan múltiples y diversas dinámicas acerca de lo identitario, configurándose este como apertura continua de la memoria viva (Candau, 2002; Ricoeur, 2010; San Martín, 2018).

Los distintos grupos de estudiantes en el marco del contexto escolar disciplinar pudieron abordar el proceso de coconstrucción del DHD-Creativa Monumento, dando cuenta de ese dinamismo. Esto se verifica en los temas que eligieron, ya que manifestaron una ponderación de su autopercepción

identitaria en cuanto mujeres (“Nuestros originarios: Lantec Chaná”), adolescentes (“Banderazo”), oprimidos de diversa manera (“Pocho Lepratti”, “Derechos Laborales”, “Madres de Plaza 25 de Mayo”), y argentinos (“La llama votiva”, otros itinerarios creativos). Al mencionar el motivo de su elección, en las diversas actividades planteadas, remarcan unánimemente la cuestión identitaria.

En referencia a esto, la primera noción identitaria que despliegan se relaciona con lo planteado por Molano (2007) cuando alude al “sentido de pertenencia”. No obstante, expresan que no se trata de una pertenencia involuntaria, dada sin más, sino de una pertenencia en la que coexisten lo dado, lo aceptado y, sobre todo, lo luchado. Es oportuno analizar estas tres miradas.

En los primeros encuentros áulicos en los que se produjeron debates acerca del PC, el alumnado remarcaba una dimensión cultural dada en cuanto a aquello que muestra lo que son nuestras raíces y, sobre todo, la historia previa a nuestra existencia. De esta manera, por ejemplo, las esculturas del Monumento a la Bandera no les despertaban nada en sí mismas, pero, al ser parte de este PC, se constituían en algo “dado” que los representaba. Si bien ellos no tuvieron ninguna participación en su construcción, reconocían una “aceptación” implícita de situación, aceptación que se fue construyendo en su infancia a través del proceso de socialización familiar y escolar. Ahora bien, cuando, en el proceso de coconstrucción del dispositivo, investigaron a Lola Mora, su arte, y la mirada feminista que aparece en esta escultora, muchas de las estudiantes manifestaron una identificación aún mayor al dimensionar el patrimonio no solo como dado y aceptado, sino también como luchado, como parte de una lucha que continúa y que ellas mismas están llevando a cabo (Arendt, 2019; San Martín, 2022).

Esto mismo se evidencia en el análisis de la lengua chaná.

En un primer momento, no se muestra claramente una relación entre este lenguaje y el PC propio de los estudiantes o con el Monumento a la Bandera. La primera vinculación se mostró de manera geográfica, es decir, al tratarse de un pueblo que habitaba esta región. Sin embargo, un aspecto específico de esa cultura generó el proceso ya referido: el rol de las mujeres como guardianas de la memoria. Esa característica que, sin ser un matriarcado, muestra un papel fuerte de la mujer, configuró un proceso afectivo (Laclau, 2015). Las estudiantes, sin ser chanás, sin saber su lenguaje, sin haber conocido a ninguna mujer chaná, se sienten identificadas con esta caracterización porque representa una lucha que ellas mismas están llevando a cabo.

En todas las fichas creadas, los grupos se identifican con diversos colectivos (mujeres, adolescentes, oprimidos, argentinos, etc.), pero su identidad los trasciende dinámicamente. La construcción del sentido de pertenencia es un largo proceso no lineal. Podemos decir que la identidad surge por la dinámica continua de la diferenciación y la reafirmación de una subjetividad frente al otro. De hecho, en muchos de los constructos que llevaron adelante los estudiantes, aparece claramente la referencia a estos grupos de pertenencia, caracterizados por la lucha por reivindicarse frente a otro que no los comprende (la sociedad patriarcal, el mundo adulto, el Estado, etc.).

En este proceso hemos mencionado a la memoria como eje fundamental, porque la identidad supone un reconocimiento y una apropiación del pasado que puede ser reconstruido o reinventado, mientras es conocido y apropiado. En este aspecto, en vínculo con Ricoeur (2010) y Candau (2002), la memoria habla, la memoria dice, la memoria refiere. Es lo que los estudiantes mismos afirman cuando mencionan “Algo no es patrimonio si no me dice nada”, “No es patrimonio si no tiene que ver con mi vida”. Es decir que, para ellos, la

transformación se da cuando hay algo en eso que tiene que ver con lo que la persona es, algo que representa lo que hicieron otros para que la persona sea quien es hoy. Lo dado nos constituye, y el tomar conciencia de eso es la apertura de la memoria. Esto es acontecimiento, *ereignis* (Heidegger, 2012).

Previo a profundizar en lo específico de este acontecimiento, es interesante reconocer cómo el alumnado vivenció esta apertura de la memoria. En los primeros encuentros áulicos, fueron describiendo los elementos que consideraban patrimoniales en sus vidas. De esta manera, socializaron lugares (patios, casas, plazas, calles, canchas, etc.), hechos (juegos, anécdotas, costumbres, despedidas, encuentros, etc.) y personas (abuelos, maestros, familiares, amigos, vecinos, etc.) de sus infancias, que sus memorias les permitieron volver a traer a la conciencia para detectar el modo en que ellos configuraron lo que son hoy. En este proceso, y de forma singular, se dieron cuenta de que esa configuración se manifiesta en deseos, gustos, hábitos, modalidades, formas, estructuras, principios, valores, decisiones, prioridades, etc. La función identitaria de la memoria se manifestó claramente allí. Vale mencionar que la apropiación de la dinámica identitaria en cuanto conciencia nos remite a Husserl (1942) y su experiencia fenomenológico-trascendental del yo.

En este proceso llevado adelante junto con los estudiantes, la apertura de la memoria no fue solo reconocimiento de la influencia de lo heredado en la constitución de lo identitario, sino que, además, se tornó en compromiso activo que tuvo múltiples derivaciones. Por eso hablamos de memoria viva, porque es una memoria que activa un compromiso ético. Razón por la cual acordamos que el patrimonio es la puesta en acto de un compromiso responsable con nuestra herencia, un proceso de comunicación cultural que otorga sentido a la experiencia presente, involucrando la negociación de la memoria, la identidad y el hábitat. Esto trasciende una simple visión objetal

de corte netamente material sobre el patrimonio (Smith, 2006).

En la coconstrucción del dispositivo propuesto, el Monumento a la Bandera fue un núcleo significante que dio lugar al acontecimiento, a la huella. Desde el primer abordaje realizado en los distintos cursos, fue claro que las prácticas educativas mediatizadas para la socialización del patrimonio debían habilitar el mencionado proceso, es decir, el desarrollo de dicho acontecimiento, en el que se pone en juego la identidad individual y colectiva en clave de herencia, y que permite conjugar lo racional, lo sensible y lo afectivo en el recordar para crear formas de entender y comprometerse con el presente.

En este sentido, merecen una atención especial dos de los procesos que se constituyeron mediante largos debates que derivaron en una fuerte conciencia de lucha activa en los cursos. Tanto la temática de las Madres de la Plaza 25 de Mayo, como lo referido a la comunidad originaria se gestaron y dieron lugar a una profundización colectiva en torno al feminismo, en cuanto lucha por el respeto a los derechos de las mujeres en pos de una nueva ubicación de su rol en la sociedad. Estos procesos surgieron, también, a partir de la interactividad en la coconstrucción del dispositivo, desde el análisis de las mujeres constructoras de la patria, Lola Mora, la matria, etc. Creativa Monumento, como red heterogénea, permitió y configuró en ellas un proceso en el que la memoria se vivificó de tal manera que dio lugar a múltiples compromisos. Se trata, entonces, de un acontecer que trasciende la mera instancia académica.

Lo que sucede a partir de la coconstrucción del DHD-Creativa Monumento no es solo un acontecimiento entendido como simple momento de la vida, sino que es el acontecer de un elemento esencial al existir del ser humano. Es una característica existenciaria que, precisamente, lo humaniza, lo constituye en Dasein, en términos heideggerianos. Sucede lo que Cenacchi (2019) describe como una irrupción que supone

un “me”, configurando al sujeto como lugar mismo del acontecimiento que lo constituye y lo transforma.

Lo que acontece en la coconstrucción del DHD-Creativa Monumento es la presencialidad humana (“Dasein” significa, precisamente, ser ahí, ser presente) como categoría esencial del existir humano. Los estudiantes lo manifiestan cuando dicen “A lo largo del año, y con todo lo que fuimos haciendo juntos, pude darme cuenta de lo que soy, de lo que somos, y de lo que quiero ser”, “Yo no me daba cuenta de la manera en que mis antepasados estaban presentes en mí, ahora después de lo que hicimos en Creativa, lo reconozco y me da ganas de hacer más cosas para conocer más mi identidad”, “Recién ahora entiendo lo que significa decir que soy argentino, no es solo decir que nací acá, es llevar la argentinidad en todo lo que hago”, “Hacer Creativa me ayudó a darme cuenta de que mi lucha es una partecita de la gran lucha de las mujeres por la liberación”, “Yo estoy ahí, yo estoy en Creativa porque la construí, ahí está mi tiempo, mi dedicación, pero además Creativa, los chicos, yo mismo estoy en mí, porque me doy cuenta de lo que soy, de por qué soy esto, y de lo que quiero ser”, “Después del banderazo, cada vez que pase por el monumento va a ser algo distinto, porque me voy a acordar de ese día, pero también me voy a acordar de todo lo que charlamos e hicimos en este año”, “Pocho era el personaje de una canción, ahora es un compañero de lucha”, “Si algún día soy madre, quiero tener el coraje de esas madres, eso es lo que aprendí este año”.

Reflexiones finales

La experiencia de PEM-DHD en Creativa Monumento, donde participaron jóvenes cursantes del nivel secundario, habilita a argumentar lo ya mencionado como presencialidad-DHD: el acontecimiento de la apertura de la memoria viva, configurada como autopercepción de lo hereditario en lo identitario, que se constituye existencialmente como un habitar físico virtual

auténtico, estético y político (Pettinari, 2021).

Como ya hemos dicho, la presencialidad humana acontece de múltiples maneras y a través de diversos recorridos, pero, en el proceso coconstructivo de un DHD, lo hace de forma constitutiva (es decir, sin su acontecimiento, no hay DHD) y con algunas dimensiones específicas: la habitabilidad, la autenticidad, la esteticidad y la politicidad.

Esto se evidencia en la coconstrucción del DHD Creativa Monumento, ya que cada estudiante fue desarrollando su trayectoria de manera personal y a partir de sus propias posibilidades y decisiones. Son ellos, precisamente, los que aluden a este tipo de presencia, cuando dicen “Estoy presente de verdad ahí, no porque fui parte de un grupo que trabajó, sino porque me daba cuenta de que estaba aprendiendo mientras hacía las cosas”, “Para mí, hay un antes y un después de la experiencia de construcción de Creativa, porque, a partir de ahí, comencé a valorar la importancia del lenguaje”.

Por otro lado, en la mayoría de los constructos, aparece la clara referencia a “crear conciencia” sobre la necesidad de respetar derechos, o de administrar justicia, o de conocer nuestra cultura. Se trata, claramente, de la expresión de una presencia consciente.

Lo expresado da lugar a una necesaria segunda manifestación de la presencia, que deviene de una continua construcción dinámica de lo identitario. Hablamos de una presencia deconstructiva. Más allá de que los estudiantes conozcan o no la significación del término acuñado por Derrida (1998), es de vital importancia la capacidad de desnaturalizar aquellas sedimentaciones que llevan a dogmatismos y de indagar en los contextos culturales que dieron origen a esas sedimentaciones. El acontecimiento de la memoria viva es, en buena medida, una autodeconstrucción. La distinción de la presencia de lo hereditario constituyendo lo identitario para crear nuevas formas de vida es un claro proceso deconstructivo.

Esta manifestación apareció con claridad en todas las trayectorias recorridas por los estudiantes. En algunas de ellas, debido a las temáticas, fue posible observarlas con mayor justeza, por ejemplo, en la reflexión y el debate acerca de la significación del ser mujer en nuestra sociedad a partir del ejemplo del rol de la mujer chaná, o de ciertos simbolismos que aparecen en el Monumento a la Bandera. La búsqueda de romper con estereotipos prestablecidos por la sociedad patriarcal manifiesta que la presencialidad acontecida en el DHD-Creativa Monumento se revela como presencia deconstructiva que abre a los estudiantes la posibilidad hermenéutica coconstruyendo el espacio, desplegando continuamente su propia identidad siempre cambiante y dando lugar a infinitas interpretaciones siempre nuevas y susceptibles de ser deconstruidas en todo momento.

La tercera manifestación de la presencia es la responsabilidad. La presencialidad acontece en el DHD como presencia responsable. Se trata, podríamos decir en términos clásicos, de la capacidad de asumir en acto aquello que la conciencia muestra intelectualmente, de un estar presente haciéndose cargo de esa presencia (Cruz, 1999).

Desde los primeros momentos de la propuesta, los estudiantes tuvieron en claro que el proceso se iba a desarrollar si ellos lo asumían responsablemente y, precisamente, eso sucedió de manera creciente. Así, los grupos se comprometieron tanto en la reflexión teórica, como en lo organizativo y productivo.

La cuarta manifestación de la presencia es la libertad. Ya desde Kant, ella es la condición de posibilidad de todo deber, de toda responsabilidad. Esa libertad esencial del ser humano de la que hablan todos los pensadores existencialistas es la condición de posibilidad también del acontecer de la presencialidad auténtica. No existe una autenticidad que no sea libre. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la

libertad se despliega, no se fuerza. Bauman (2010: 64) sostiene que "la coerción hacia la libertad raramente conduce a la libertad", es decir que, para que se desarrolle una presencia libre, no basta con decirles a los sujetos que sean libres, sino que se deben respetar las manifestaciones del acontecer de la presencialidad, brindando un contexto que lo posibilite. La libertad manifestada en la elección de la temática, en el modo de agrupamiento, en la propuesta comunicativa, en la elección de las herramientas, en la opción de recursos hace de la coconstrucción de Creativa Monumento un proceso cargado de autenticidad.

Finalmente, la autenticidad de la presencialidad acontecida en la coconstrucción del DHD-Creativa Monumento se manifestó como presencia consciente, deconstructiva, libre y responsable de los jóvenes participantes. Esta presencialidad dio cuenta, a su vez, de un hacer estético y un compromiso político habitado en un espacio de encuentro consigo mismo en relación diacrónica y sincrónica con otros, todos portadores de un PCI diverso y enriquecedor. En esta dirección, este trabajo pretende motivar hacia el desarrollo de PEM centradas en la socialización del PC desde un saber *ha-ser* que trascienda cualquier instrumentación de los recursos tecnológicos o saberes patrimoniales que cosifique nuestra condición subjetiva y diluya el ejercicio de la presencialidad-DHD.

Referencias

Arendt, H. (2019). *La condición humana.* Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2010). *El arte de la vida: De la vida como obra de arte*. Buenos Aires: Paidós.

Butiérrez, L. (2017). *Identidad personal, ipseidad, alteridad y lenguaje en la obra de Martin Heidegger.* Tesis de posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En t.ly/GwZD.

Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria.* Buenos Aires:

Nueva Visión.

Cenacchi, M. (2019). *Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre "Accesibilidad-DHD" para la formación superior de educadores.* Tesis doctoral, Doctorado en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.

Cruz, M. (1999). *Hacerse cargo: sobre responsabilidad e identidad personal.* Madrid: Paidós.

Cuenca López, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial [Heritage in the school: to Heritage socialization]. *Tejuelo*, (19), 76-96. En t.ly/32yS.

García Peñalvo, F. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI [Understanding the concept of presence in the educational processes in the XXI century]. *Education in the Knowledge Society*, *16*(2), 6-12. En t.ly/bgpt.

Ibáñez, A. (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0.* Guipúzcoa: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1942). *Meditaciones cartesianas.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (2015). *La razón populista.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. En t.ly/9n-J.

Ossa, L. (2015). La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento [Mediated education. Conceptual distances and proximities in methodologies for mediation of knowledge]. *Revista da FAEEBA. Educación y contemporaneidad*, *24*(44), 41-53. En t.ly/ij6N.

Pettinari, R. (2021). *Prácticas educativas mediatizadas para la socialización activa del patrimonio cultural: construir presencialidad en el siglo xxi.* Tesis de posgrado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Ricoeur, P. (2010). *La Memoria, la Historia, el Olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

San Martín, P. (2008). *Hacia la construcción de un Dispositivo Hipermedial Dinámico: Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

San Martín, P. (2018). Abrir la memoria habitando Creativa Monumento. *Propuesta Educativa*, (50), 92-104. En t.ly/g-rB.

San Martín, P. (editora) (2022). *Patrimonio Cultural Inmaterial e Inclusión Social. Aportes para la agenda de desarrollo de la era post-COVID en América Latina y el Caribe*. París/Montevideo: Unesco. En t.ly/5RNq.

San Martin, P. & Andrés, G. D. (2021). Creativa Monumento: Mediatización y sostenibilidad del paisaje cultural. *La Trama de la Comunicación*, *25*(1), 123-141. En t.ly/jo3z.

San Martín, P., Rodríguez, G., Andrés, G., Decoppet, G., Monjelat, N. & Cenacchi, M. (2020). "DHD-Creativa Monumento": Propuesta de un Modelo Multidimensional para el desarrollo de procesos de sensibilización hacia el Patrimonio ["DHD-Creativa monumento": A Proposal for a Multidimensional Model to Develop Processes of Raising Awareness on the Heritage]. *Apuntes*, *32*(2). En t.ly/AI2x.

San Martín, P., Rodríguez, G. & Pettinari, R. (2022). La noción de Presencialidad-DHD para el despliegue de prácticas educativas mediatizadas no excluyentes [The notion of Presentiality-DHD for the deployment of non-exclusive mediated educational practices]. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *9*(2), 1-27. En t.ly/qizr.

Smith, L. (2006). *Uses of Heritage.* Taylor & Francis e-Library.

Thomas, H., Fressoli, M. & Santos, G. (2012). *Tecnología,*

desarrollo y democracia: nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión / inclusión social. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.

Thomas, H., Juárez, P. & Picabea, F. (2015). *¿Qué son las tecnologías para la inclusión social?* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Valdettaro, S. (2015). *Epistemología de la comunicación: una introducción crítica*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Verón, E. (2013). *La semiosis social 2*. Buenos Aires: Paidós.

---

1. Creativa Monumento, en t.ly/hYXjA. ↲
2. En t.ly/qnM-. ↲
3. En t.ly/GZ0A. ↲
4. En t.ly/mNyf. ↲
5. En t.ly/ojox. ↲
6. En t.ly/CIrX. ↲
7. En t.ly/_E8Z. ↲
8. En t.ly/hwc8. ↲
9. En bit.ly/3lA15CA. ↲

El Consejo Institucional de Convivencia

Posibilidades para una experiencia de participación real en las escuelas secundarias de gestión privada. Primeras ideas

Elena Franco

Introducción

El marco curricular de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires (PBA) manifiesta, actualmente, un claro propósito respecto a la formación en ciudadanía[1], lo que implica múltiples posibilidades para que las escuelas se constituyan en ámbitos de vivencia de las primeras experiencias de participación democrática de los jóvenes. Muchas de las experiencias que se viven en las escuelas secundarias transcurren por canales informales, a través de los conflictos y los intentos de resolución que suscitan, así como en el transcurso de diferentes acciones y proyectos que abren espacios para distintos grados de participación[2]. Son bien conocidos organismos como los centros de estudiantes (CE), que son claramente un ámbito específico para la vivencia y el crecimiento en participación política; los

consejos institucionales de convivencia (CIC), con funciones y características muy diferentes, pueden ser también un dispositivo que permita experiencias valiosas, dependiendo para esto de diversos factores del contexto, de la intencionalidad de los adultos a cargo y de algunas variables organizativas que se vuelven muy importantes desde esta óptica de análisis.

Estos espacios colegiados, novedosos para la tradición escolar del nivel, originan diferentes reacciones y tomas de posición en los adultos a cargo de la escuela: algunas posturas "de resistencia", concentradas en las dificultades y los potenciales problemas a partir del funcionamiento de estos organismos, y otras "de celebración", que ponen de relieve la riqueza y la importancia que pueden tener para el aprendizaje de los jóvenes en ciudadanía (Litichever, 2019). La ruptura de los esquemas verticalistas y jerárquicos de la escuela provoca rechazo en algunos de los adultos, y una bienvenida de parte de otros, posiblemente en relación directa con los estilos docentes y las posiciones éticas y políticas de cada uno de ellos. A este respecto, la posición del directivo de escuela secundaria puede ser particularmente crítica, y es posible que influya de manera significativa en los logros y efectos de esta política pública de democratización. En forma más general, las concepciones de todos los actores institucionales (originadas tanto por su historia personal, como por la cultura e historia institucional de la escuela) pueden influir en su prevención o resistencia, o en su apertura a la participación real de los jóvenes en la vida cotidiana escolar.

Al indagar en las posibilidades de participación real de los estudiantes en las escuelas de gestión privada en Argentina, es necesario tener en cuenta que, aunque hay diferencias entre los dos tipos de gestión respecto a ciertas características de la contratación del personal docente y a la estructura de dependencia con respecto a las autoridades institucionales –

entidades propietarias, representantes legales, fundaciones o congregaciones (Gallart, 2009)–, las escuelas de gestión privada comparten el marco normativo con las escuelas de gestión estatal (Gamallo, 2015), incluyendo las formas prescriptas de regulación de la convivencia escolar. Por otra parte, ambas gestiones pueden mostrar diferentes matices en la relación con los supervisores o inspectores territoriales, así como posiblemente ciertas tradiciones y culturas institucionales, lo cual marca algunas diferencias en el discurso sobre la convivencia y la participación de los jóvenes en este ámbito.

Cuando nos referimos a "la gestión privada", tenemos que tener en cuenta que, dentro de esta categoría, se engloba una gran variedad de instituciones: escuelas con subvención estatal y sin ella, que atienden, por lo tanto, a poblaciones de recursos económicos muy diferentes; escuelas religiosas, congregacionales o diocesanas, y escuelas laicas; así como instituciones más cercanas a una definición de "gestión social" o "cooperativa"[3]. Es lógico pensar que esta heterogeneidad se traduzca en distintas posibilidades de respuesta a las necesidades y demandas de los estudiantes y sus familias, y quizás también en diferencias en los estilos de gestión escolar.

Mi intención en este trabajo es esbozar algunas posibles líneas de estudio para profundizar a futuro, a partir de algunas informaciones que he relevado en la realización de mi tesis de Maestría en Gestión Educativa (UNSAM). El foco de esa investigación[4] ha sido la percepción, los ajustes y las mediaciones que realizan los directores para la concreción de las diversas políticas y normativas que llegan a la escuela. Los datos[5] han sido obtenidos entrevistando a directivos de escuelas secundarias acerca de la percepción que tienen sobre sus intervenciones y mediaciones entre las políticas públicas y el trabajo cotidiano de la escuela. Este trabajo estuvo enmarcado en la teoría micropolítica escolar de Stephen Ball en articulación con los aportes de Norbert Elias; desde estas

perspectivas, el accionar de los actores institucionales es fundamental para analizar lo que sucede en la escuela, teniendo en cuenta sus puntos de vista, intereses, necesidades y conflictos, así como las relaciones o redes que mantienen con otros.

En esa indagación que realicé, las políticas de regulación de la convivencia y participación eran solo una parte de una exploración más amplia; gran parte de la investigación se refería a políticas para el cumplimiento de la obligatoriedad, para la calidad de la enseñanza y referente a las condiciones de escolarización y el formato escolar. Para el presente trabajo, he seleccionado los aportes de los directores de escuelas de gestión privada que se refirieran al CE, los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y al funcionamiento del CIC, con el fin de esbozar una propuesta de continuación de la indagación mencionada. Mi idea es ampliar y profundizar la investigación del rol de los actores de la institución escolar en la puesta en acto de las normativas para la participación, democratización y regulación de la convivencia en el nivel secundario, en la Provincia de Buenos Aires, particularmente en el partido de San Martín.

Considero fructífero analizar la influencia de algunos factores organizativos de los CIC, tales como el carácter periódico, no extraordinario de la realización de las reuniones, las formas y la periodicidad de elección de los representantes, la existencia y socialización de la orden del día, y otros, y relacionarlos con el rol de los actores adultos de la institución escolar. Me parece interesante profundizar en qué medida estas variables influyen en la ampliación de una participación “real” de los estudiantes (y no meramente simbólica) en la regulación de la convivencia de su escuela.

Para presentar esta propuesta de investigación, explicitaré en primer lugar el encuadre teórico desde el que realizaré la descripción y el análisis de las intervenciones de los actores

institucionales, extractando las herramientas conceptuales de la micropolítica escolar de Stephen Ball que me resultan útiles para este fin, en articulación con algunos conceptos del sociólogo Norbert Elias.

En segundo lugar, haré referencia el marco normativo de la construcción de los AIC y el funcionamiento del CIC, explicitado centralmente en la resolución 1.709/09; luego destacaré algunas características de este organismo que hacen a su funcionamiento, con algunas hipótesis respecto a su impacto en la participación de los jóvenes.

A continuación, rescataré las voces de los directores de escuela privada extraídas de la investigación ya citada, haciendo a partir de ellas unas primeras reflexiones, utilizando como herramientas las categorías teóricas elegidas. Finalizaré con el planteo de las preguntas y proyecciones posibles para una futura indagación.

Me parece interesante hacer esta propuesta a fin de profundizar en las condiciones que se requieren para que esta normativa realmente propicie la construcción de un espacio de participación, formación en ciudadanía y diálogo democrático, así como de búsqueda de nuevas respuestas a la conflictividad cotidiana en la escuela que superen a las respuestas meramente sancionatorias. De otra manera, es probable que el CIC quede como un organismo formalista, de orientación punitivista, poco representativo de las voces de los jóvenes, y escasamente convocante para la circulación auténtica de la palabra en el ámbito escolar.

Herramientas para el análisis conceptual: la teoría micropolítica de Stephen Ball y las categorías de Norbert Elias

Las categorías conceptuales de la teoría micropolítica de Stephen Ball me han resultado útiles para analizar las acciones de los actores de la institución escolar respecto a la aplicación

de las políticas públicas (en este caso, la resolución 1.709/09); articularé estos conceptos con los del sociólogo Norbert Elias, cuyo énfasis en los vínculos entre los individuos y los entramados de interdependencia me han resultado particularmente interesantes para iluminar el objeto de este estudio.

Al proponerme estudiar lo que ocurre dentro de la escuela respecto al funcionamiento de los CIC y su adecuación para la participación real de los jóvenes estudiantes, me parece útil enfocar las acciones del director, uno de los actores que, por su función específica en la estructura escolar, resulta determinante para mucho de lo que ocurre en las arenas de la práctica institucional.

Stephen Ball (1987) propone un modelo micropolítico que resalta el análisis del rol de los *actores* de la escuela, las personas, con sus conflictos, puntos de vista, intereses y tensiones. La teoría micropolítica considera a la institución escolar como una organización de *estructura laxa*, a partir de los conceptos de "organización anárquica", "flojedad estructural" y *loosing loop* o "conexión vaga". Esto significa que la escuela es una organización cuya estructura institucional se halla desconectada de la actividad técnica o el trabajo, y la actividad no tiene una relación unívoca con los efectos. Esta flojedad estructural es consecuencia de la diversidad de metas e intereses de los miembros de la institución, la existencia de subgrupos de trabajo relativamente aislados, la complejidad y cantidad de variables en juego, y la falta de coordinación estricta entre las actividades y las metas. Estas características de organización anárquica, conexión vaga o libre acoplamiento hacen que el conflicto sea inherente al funcionamiento de una institución donde hay mucha autonomía de las subunidades, diferentes visiones del objetivo final y, sobre todo, de la manera de lograrlo, y donde se manifiesta un apreciable control de los miembros en

combinación con determinaciones de la jerarquía externa a la escuela.

Esta teoría micropolítica analiza el accionar del director utilizando dos categorías que me parecen particularmente útiles: los conceptos de "mediador clave" y de "ajuste". Ball (1994) presenta a directivos y supervisores como *mediadores claves*, quienes ejercen su acción en forma indirecta, ya que *dependen de otros* (los directores dependen de la acción de sus docentes; los supervisores o inspectores, de la de los directores a su cargo) para relacionar las políticas del macronivel con el ámbito micro de la escuela. En estas acciones en "el terreno", se juega la adaptación, relación e interacción de las políticas con el contexto, así como su posible deslegitimación.

El concepto de "ajuste" es uno de los más interesantes de los que presenta Ball en el texto de 1994, ya que coloca en primer plano a los actores de la institución escolar, y sus diferentes opciones ante la llegada de las políticas a la escuela. No se reduce a considerar la mera aceptación o la resistencia directa de los agentes, sino que visualiza acciones de diferente tipo, así como inacciones, modificaciones, resistencias y transformaciones más o menos activas que tienen lugar en la práctica cotidiana de la escuela. Estos ajustes pueden ser simplemente adaptativos o *de contención*, o tratarse de respuestas *disruptivas* que provoquen cambios en la estructura o en las prácticas.

De esta forma, pensar las acciones y omisiones del director como *ajustes* permite complejizar la idea simplista de "aplicación de las políticas", para llegar a la de *puesta en acto* de las políticas en la escuela. Las diversas normativas y regulaciones que expresan estas políticas públicas no son simplemente decididas en el macronivel para ser *aplicadas* en el

micronivel, sino que se *traducen* y transforman de diversas maneras, a través de las acciones y omisiones de los mediadores (supervisores y directores) en su recorrido desde los niveles superiores hasta el de cada institución escolar.

Ball y Maroy (2009) utilizan estos conceptos en un estudio de casos en el que investigan las *lógicas de acción escolar* en catorce escuelas, considerando las estrategias adoptadas como mediación y compromiso entre dinámicas internas y limitaciones y presiones externas a las que está sometida cada institución. En este trabajo, se enfatiza el importante rol de los actores, expresando:

> Los directivos son figuras claves. Juegan un rol vital en la mediación entre las regulaciones externas del sistema, y los factores culturales y de organización interna de la institución, más allá de que la mediación puede tener un rango desde el compromiso proactivo con las intermediaciones políticas, hasta una activa reinterpretación de las políticas para hacerlas más coherentes con los modos internos de funcionamiento institucional (Ball y Maroy, 2009: 110)[6].

Aunque la interacción entre las lógicas de acción institucional y las condiciones externas puede ser leída como dinámicas de adaptación, los autores la muestran como un proceso activo, llevado a cabo con un estilo que puede ser más consensual o más conflictivo. En este trayecto la lectura de los cambios y su interpretación dependen fuertemente de los agentes, como parte de un proceso político en el que los actores (sobre todo los directivos) intentan mantener el equilibrio mediante la lógica de acción históricamente característica de la institución, que ha resultado hasta el momento adecuada a la situación contextual, y "preservando este refuerzo circular entre las condiciones externas e internas, a través de la promoción activa de la lógica de acción de la escuela" (Ball y

Maroy, 2009: 106).

La *cultura institucional* es una de las variables que, en interacción con las condiciones del entorno local, forma parte de esas lógicas de acción. Es posible preguntarse de qué manera juegan la historia y cultura propias de cada escuela, la persona concreta del directivo, y la autonomía institucional en cada uno de los tipos de gestión escolar, en un sistema educativo como el argentino, con características muy diferentes a las del sistema inglés. Retomaré y definiré mejor el concepto de "cultura institucional" más adelante en este texto.

Para analizar las transformaciones que sufren las políticas públicas en su *ciclo de política*, sin caer en simplificaciones o visiones lineales donde la normativa solo se *implementa* (bien o mal) en los niveles inferiores del sistema, es enriquecedor considerar la idea de Stephen Ball (1994) acerca de la política como *texto*. Esta metáfora muestra a la política y sus expresiones (leyes, normativas, programas) como representaciones codificadas y luego decodificadas por "una pluralidad de lectores que producen necesariamente una pluralidad de interpretaciones" (Codd, 1988, citado en Ball, 1994: 21). En el ciclo de su trayectoria, una política se irá modificando en contacto con políticas (textos) anteriores que todavía están en circulación y que pueden inhibir, influenciar o contradecir a la siguiente y, además, puede sufrir otras transformaciones en el proceso de *traducción* a prácticas.

Considero que los conceptos de la micropolítica pueden ser muy fructíferos para analizar lo que ocurre en las escuelas cuando a ellas llegan las políticas educativas. También me ha parecido interesante el análisis que realiza Ball sobre la constante interrelación entre los distintos factores internos y las condiciones del contexto. En su investigación *Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la*

puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria (Braun, Ball, Maguire y Hoskings, 2011), analiza y profundiza en el concepto de "contexto", presentando diferentes "dimensiones contextuales": los contextos situados (localización de la escuela, historia escolar, matrícula y escenarios); los contextos profesionales (valores, compromisos y experiencias de los profesores, gestión política de la escuela); contextos materiales (dotación de personal, presupuesto, edificios, tecnologías e infraestructura); y contextos externos (apoyo de la autoridad local, presiones y expectativas del contexto político más amplio, posiciones en las tablas de clasificación, etc.).

También queda clara la intervención de los agentes en la transformación de las políticas en su trayectoria, ya que "la puesta en acto de las políticas en la escuela implica un proceso creativo de interpretación y recontextualización", e incluye un "proceso de búsqueda de sentido" (Maguire, Braun y Ball, 2015: 2). Este proceso creativo puede interpretarse como una construcción que se hace en forma singular, personal, dependiendo de múltiples factores.

Para analizar al director de escuela y sus percepciones, utilizo también los aportes de Norbert Elias [7] , autor judío alemán (1897-1990) que tuvo un tardío reconocimiento en la década de los 80, y no ha sido muy considerado en nuestro medio académico (Varela, 1994; Kaplan, 2016). Sus categorías resultan interesantes para analizar la relación entre las estructuras sociales y los individuos en su interacción con los otros.

Elias propone los conceptos de "redes de individuos y configuraciones" en oposición a los de "sociedad", "institución", "organización", y otros términos similares. Según este autor, la sociología clásica "cosifica", naturaliza construcciones sociales abstractas y dificulta su

cuestionamiento. Esas construcciones o categorías teóricas son propias del proceso de civilización; es característico de la cultura humana comunicar ideas a través de abstracciones y símbolos, pero, según Elías, se corre el riesgo de vaciar de contenido las palabras, y reclama por eso una "teoría de los símbolos". De la misma manera, cuestiona las categorías instituídas, a las que considera obstáculo para la comprensión de procesos complejos; y rechaza los enfoques dicotómicos, propiciando la búsqueda de múltiples causas. En palabras de Elías, la estructura social es un conjunto dinámico de redes o conglomerados de individuos:

> Esta ampliación de una visión estática a una visión dinámica hace desaparecer la imagen de una muralla infranqueable entre un ser humano y todos los demás, entre un mundo interior y uno exterior, y en su lugar aparece la imagen de una constante y movediza interdependencia de los seres humanos (Elias, citado por Varela, 1994: 42).

Esta interdependencia entre los individuos, estos vínculos dan lugar a la consideración de "juegos de poder, más o menos inestables" (Elias, 1982: 15), que el autor desarrolla y analiza como modelos de entramado utilizando la metáfora del *juego*.

Al estudiar la escuela secundaria y el lugar del director como mediador en los ajustes que ocurren en el micronivel institucional, aparece la pregunta por la importancia de la acción de las *personas* en la *institución*, la inquietud acerca de la posibilidad (o imposibilidad) de los actores de la institución para modificar el ciclo de las políticas o intervenir en él, la naturaleza de la relación entre las políticas e instituciones y los actores individuales. Podemos buscar respuestas a estas inquietudes pensando a la institución escolar como una red o entramado de actores que la constituyen y definen su dinámica.

Estudiantes, docentes, directivos, familias, como individuos en diversos planos y tipos de relación, forman una red que denominamos "escuela". Dentro de esta, se puede percibir una "tensión" entre el individuo y la institución. En su libro *La sociedad cortesana* (1993: 33), Elías expresa, analizando la posición del rey en la corte del Luis XIV:

> El desarrollo personal del rey y el de su posición van de la mano; puesto que ésta posee una elasticidad específica, puede hasta cierto punto ser orientada según el desarrollo personal del que la ocupa. Pero cada posición social, aun la del rey absoluto, en virtud de su interdependencia respecto de otras posiciones del global sistema social al que pertenece, combina con su elasticidad una fuerza propia extraordinariamente grande, si se la compara con la de su detentor individual.

Podemos pensar que, de forma similar, la posición del director le permite adaptar, con cierta "elasticidad", la concreción de una normativa (como la de la construcción de los AIC y el funcionamiento del CIC) y realizar los ajustes que necesita para la contextualización en la institución concreta en la que está inmerso. Pero al mismo tiempo las "fuerzas propias" de la estructura social a la que pertenece (la escuela, el sistema educativo, la sociedad) influyen y limitan estas posibilidades. La "interdependencia" entre los diversos actores escolares (docentes, directivos, estudiantes, familias) formaría parte del entramado que configura las posibilidades de cambio, de apertura o de resistencia a la democratización en el ámbito escolar.

El encuadre normativo de los acuerdos y consejos de convivencia en la Provincia de Buenos Aires

La Ley de Educación Nacional 26.206/06 (LEN) es la norma más general que enmarca la participación democrática de los

estudiantes en la institución escolar[8], al postular lo siguiente como primer objetivo de la educación secundaria:

> Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural (LEN, art. 30).

Aunque la LEN todavía no menciona los acuerdos de convivencia ni el CIC, ya hace un cambio gradual en el discurso al expresarse en términos de "código de convivencia", en reemplazo del tradicional "reglas de disciplina". En el artículo 127 apartado E, explicita entre los deberes de los alumnos: "Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar".

Este proceso que comienza a expresarse en la LEN tiene sus comienzos bastante antes, en algunos documentos de orden jurisdiccional. En el año 2002, se iniciaron en la Provincia de Buenos Aires unas jornadas[9] con el objetivo de discutir la construcción de los acuerdos de convivencia cuya finalidad fue la regulación de lo que, hasta ese momento, se nombraba y concebía como "disciplina" en el ámbito de la escuela secundaria. Tras una serie de reuniones[10] de la supervisión territorial de la jurisdicción, que se expresaron en la resolución 1.593/02, se llegó en 2009 a la formulación de la resolución 1.709, que es la norma aún hoy en vigencia.

Esta normativa aporta un marco conceptual para la elaboración de los AIC de las escuelas públicas secundarias, tanto de gestión estatal como de gestión privada, y determina su carácter obligatorio; también presenta con cierto detalle el

proceso de conformación y el funcionamiento de un órgano que toma un rol central a partir de este texto normativo: el Consejo Institucional de Convivencia (CIC). También determina la evaluación de los AIC por parte de equipos distritales de supervisión, lo que significa que las escuelas no son absolutamente autónomas en la formulación de estos acuerdos, debiendo tener en cuenta los lineamientos normados.

Los AIC son la base imprescindible sobre la cual se edifica el sistema de convivencia de la escuela. La explicitación de las normas de referencia tiende a disminuir la discrecionalidad que se suele dar en la aplicación de sanciones (Litichever, 2019) y en las medidas de regulación de la convivencia. También es importante la participación de diferentes colectivos de actores de la institución (docentes, estudiantes y familias) y el dinamismo que se plantea al marcar la revisión periódica que debe hacerse a los acuerdos de la escuela.

La fundamentación de la resolución 1.709/09 profundiza en conceptos relacionados con la constitución subjetiva de los jóvenes en relación con "la ley encarnada en el mundo adulto", la legalidad, la brecha generacional y la confrontación, así como las relaciones asimétricas de saber y de poder. Presenta como principios generales la necesidad de garantizar la obligatoriedad de la educación básica a partir de un enfoque de derechos con una concepción amplia de ciudadanía, el respeto hacia las personas (adultos y pares) con las cuales se comparte la vida en común, y un paradigma del conflicto como parte de la convivencia y no como una patología que evitar. Resulta clarificadora la diferencia que establece entre "participación real" (cuando los miembros de una institución pueden incidir realmente en los procesos y las decisiones que los afecten) y "participación simbólica" (cuando hay mecanismos que generan la ilusión de ejercer un poder inexistente, con un grado mínimo de incidencia real).

Se establece que hay criterios que no pueden faltar en los

AIC, como, por ejemplo, la apelación a la resolución de conflictos mediante el diálogo, el derecho al descargo y al reclamo de los estudiantes (profundizado por Lucía Litichever en su texto ya citado), la atención a procesos de revisión y actualización de los mismos acuerdos, y el adecuado detalle del funcionamiento del CIC como órgano de toma de decisiones y ejecución de los acuerdos. Este consejo es definido como "el organismo permanente de asesoramiento para el abordaje específico de la convivencia institucional" (res.1.709/09: 21), "instancia de análisis, evaluación y deliberación de todo asunto o proyecto institucional puesto a su consideración" (res. 1.709/09: 22). Como tal, queda claro que su papel no es meramente ni principalmente el de aplicar sanciones ante las transgresiones a las normas de convivencia.

Según la resolución, el CIC está conformado por representantes de estudiantes y de docentes, un directivo y un miembro del equipo de orientación escolar si lo hay. Se fija un número máximo de ocho miembros, y la paridad de miembros estudiantes y docentes en su composición. También se explicita la elección democrática de sus miembros por parte de sus pares, y la duración de sus mandatos.

Para finalizar este panorama respecto al marco legal, es interesante considerar que en el año 2013 se promulgó a nivel nacional la Ley 26.892/13 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, con la finalidad de promover la elaboración y revisión de las normas sobre convivencia en las escuelas de todo el país. De esta manera, en un proceso que va cruzando la formulación de textos políticos de nivel nacional y subnacional, se va construyendo un marco normativo que luego será transformado al llegar a "las arenas de la práctica", el contexto institucional. Donde los diferentes actores escolares, tanto estudiantes, como docentes, y en particular los directores como mediadores entre la normativa y la realidad institucional, van

realizando “traducciones” que adaptan y transforman las políticas públicas en hechos que pueden impactar en la experiencia ciudadana de los estudiantes.

El consejo de convivencia, ¿reunión extraordinaria o periódica? Cómo, cuándo, quiénes

Hay aspectos de la implementación de los CIC que pueden ser traducidos de diferentes maneras en la práctica, de forma que dan como resultado experiencias de distinta intensidad en la participación y experiencia de ciudadanía de los jóvenes.

Por una parte, puede darse una variedad de prácticas en la forma de elección de los “representantes”, desde los procedimientos determinados por la normativa, con elecciones democráticas y periódicas por parte de los pares, hasta designaciones más verticales por parte de la dirección de la escuela. Indudablemente, este aspecto marca fuertemente la representatividad de los jóvenes que participan en forma directa de este organismo, y puede constituirse en un indicio importante de la voluntad de los adultos de favorecer una participación real.

Otro aspecto a considerar es la estabilidad o eventualidad en la elección de representantes, ya que en algunas escuelas se los elige periódicamente, como prescribe la resolución, y en otras solo se lo hace cuando surge algún conflicto puntual de suficiente gravedad.

Me parece particularmente importante lo que expresa la resolución respecto a la periodicidad de las reuniones, así como las vías de comunicación que deben acompañar al funcionamiento de estos dispositivos.

> El CIC deberá sesionar en forma ordinaria al menos una vez cada dos meses. Para ello se elaborará un cronograma de reuniones de CIC. Se confeccionará el orden del día de cada sesión, el que se dará a conocer a la comunidad. Ante una situación emergente, la

> Dirección y/o al menos la mitad más uno de los miembros del CIC, manteniendo la proporción de representantes de cada sector, puede convocar al Consejo Institucional de Convivencia a una sesión extraordinaria (Res. 1709/09, anexo I: 19).

La estabilidad de los representantes y la periodicidad de las reuniones implica la previsibilidad y la posibilidad de participar activamente en la formulación de la agenda u *orden el día*; se abre así la perspectiva de integrar otras problemáticas de convivencia más allá de la mera sanción de las transgresiones, permitiendo pensar y planear la prevención y favorecer el establecimiento de dinámicas de comunicación más profundas y más cercanas a una verdadera participación por parte de los estudiantes. Por otra parte, esta previsibilidad puede materializar un "reparto del poder" en la escuela, democratizando su estructura vertical y jerárquica de origen.

Algunos datos a partir de la mirada de los directores de escuelas de gestión privada

A partir del trabajo de campo que realicé con anterioridad, puedo rescatar tres menciones de los directores entrevistados pertenecientes a escuelas de gestión privada[11] referidas a la formación y el funcionamiento de los CIC. Transcribo también comentarios sobre los centros de estudiantes, ya que algunas de las percepciones pueden ser útiles para el análisis de la participación de los jóvenes. Además, muchas veces ambos temas se daban entremezclados.

El primero de los directores que entrevisté, de una escuela privada no subvencionada, con población de clase media alta, me comentó las experiencias que tenía respecto a la participación de los jóvenes en la vida escolar:

> I: ¿Tienen centro de estudiantes?
>
> E: Este año[12]. Siempre intentaron y nunca se logró. Este

año hubo un ímpetu muy especial y se logró con resultados muy positivos a través de ellos. Hemos trabajado, hemos dado charlas sobre ESI… Nosotros siempre los acompañamos. Desde que es ley, siempre los acompañamos, pero ellos no se ponían de acuerdo y, bueno, tampoco los íbamos a obligar. Y este año que es la vez quinta que me dicen, me lo dijeron a fin de año y empezamos en marzo. Y la verdad se organizaron con libro de actas, todo legal, todo bárbaro, hicieron un montón de cosas. Y por ejemplo la municipalidad hace el reciclado de basura, bueno, ellos se encargaron de hablar con la municipalidad, hablaron conmigo y trajeron los tachos. Juntan las tapitas para el Garrahan y lo hacen todo ellos. Mira, que yo sé, hay centro de estudiantes en el partido de San Martín en pocas escuelas privadas… está el XX.., creo el YY, si no me equivoco, otro más y nosotros, eso fue lo que me dijo la inspectora. Imaginate los años que tenemos, del 83 en adelante jamás se dio.

I: ¿Y los chicos, a lo mejor les das el lugar y después a lo mejor se desaniman y no lo concretan?

E: Acá pasó mucho eso. Mucho. Pero estos pusieron un ímpetu que no te puedo decir lo que era. Vinieron con el libro de acta, con todo. Lo que pasa viste es que tengo hijos de jueces, de abogados, que en la casa está naturalizado el tema. Pero te digo que lo manejan impresionante. […] en los privados a veces cuesta… Pero tampoco te podés negar, si está hay que acompañarlo. Hay que hacerles entender. Yo a la fundación, que es la entidad de acá, les dije “Esto es ley, primero. No podemos educar en la ley y decirles que esto no”.

Respecto al consejo de convivencia, expresó:

I: ¿Ustedes ya tenían antes consejo de convivencia?

E: Sí, eso siempre, desde hace años. Inclusive con el tema de disciplina. A veces hay hechos que no teníamos el centro de

estudiantes, pero sí teníamos representantes por curso. Eso era incentivo de la misma dirección, que cada curso tuviera un representante para tener una charla por cualquier cosa, que le cambien la cortina por decirte algo. O algo más profundo. Y esa gente ayudaba mucho cuando, por ejemplo, pasaba algo con la disciplina. Se hacía todo un trabajo de reflexión y venía el compañero para ayudarlo con eso. Y eso funciona bien, a veces hasta me sorprenden a mí los pensamientos de los chicos…

Otra de las directoras, de una escuela privada subvencionada que atiende a poblaciones muy humildes en una zona periférica del partido, explicó:

I: ¿Tienen consejo de convivencia o algo de eso? ¿O cómo manejan los conflictos?

E: Centro estudiantil no tenemos, un centro estudiantil estable porque se empieza, pero no se continúa, cuesta muchísimo que se continúe, los chicos eligen delegados… Cuesta, cuesta mucho… Eso sí, se hizo el acuerdo de convivencia, hay que revisarlo porque ya hace muchos años que se hizo.

I: Y cuando hay algún conflicto de disciplina, ¿los chicos tienen alguna intervención en la resolución o lo manejan los docentes?

E: Sí, con los tutores van armando miniacuerditos dentro del aula, qué se puede hacer, qué no se puede hacer, junto con los

profesores también.

El tercer director que habló de estos temas fue el de una escuela subvencionada, con población de clase media y media baja:

I: A nivel las normativas de consejo de convivencia, o centro de estudiantes, ¿algo de eso ustedes utilizan?

E: Nosotros tratamos de tener lo más sistematizado lo que es los acuerdos de convivencia y el consejo de aula y todo lo que tiene que ver… Hacemos los consejos de aula, como mínimo nosotros planteamos un cronograma bimestral y tenemos también la posibilidad de (ya lo hemos utilizado en varias oportunidades) el consejo institucional de convivencia, que está formado por los representantes del ciclo superior, por los docentes, por los tutores, por los directivos. Y cuando hay problemas puntuales de resolver, de aplicar una sanción o de aplicar alguna decisión importante en cuanto a conducta, hacemos estas reuniones que son extraordinarias, las convocamos especialmente y, bueno, a puerta cerrada porque los temas a veces son temas puntuales, delicados, en los que hay que aplicar una sanción o en los que hay que aplicar una determinada medida, medida de reparación o medida de a ver cómo se puede salvar ese conflicto, lo convocamos… Los consejos de aula también, hacemos reuniones con los directivos y con los tutores y en forma indistinta llamamos a titulares o suplentes, siempre hay dos titulares y dos suplentes, y bueno, dependiendo también justamente por ahí más allá de socializar el cronograma anual o actividades o determinada planificación de actividades, convocamos o no a todo el plantel, la de principio de año siempre hacemos la multitudinaria, cuatro por doce cursos son 48 personas, más los docentes, la hacemos completa..

I: Tipo asamblea, ¿no?

E: Tal cual, y hacemos una a fin de año también, pero bueno, funciona.

A partir de estos aportes, puedo esbozar algunas primeras ideas para una futura indagación que profundice en las posibilidades que tiene la implementación de los acuerdos de convivencia, y muy en especial la participación en los consejos institucionales de convivencia, para la vivencia y el aprendizaje de la vida democrática de los jóvenes y su participación real en la regulación de la convivencia escolar.

Algunos análisis y reflexiones provisorias

En estos relatos de los directores entrevistados, podemos encontrar, por un lado, la figura del "representante" de estudiante, con distintas funciones que no siempre son las que prescribe la normativa. Los estudiantes son convocados para "tener una charla por cualquier cosa", "cuando pasa algo con la disciplina", "cuando hay problemas puntuales que resolver". A veces el representante tiene un rol que queda "por fuera" del CIC: "Se hacía todo un trabajo de reflexión y venia el compañero a ayudarlo con eso".

Aparecen otras formas o mixturas entre lo normado y los ajustes institucionales que se hacen: "Con los tutores van armando miniacuerditos dentro del aula, qué se puede hacer, qué no se puede hacer, junto con los profesores también"; las estrategias cuando hay algún conflicto, "Hacemos los consejos de aula…. También hacemos reuniones con los directivos y con los tutores y en forma indistinta llamamos a titulares o suplentes… o la multitudinaria". También aparecen diferentes formas de convocatoria; hay una mención a un cronograma ya pautado para "consejos de aula", pero respecto al CIC, aparentemente, es frecuente que se realicen solo reuniones extraordinarias ante la aparición de algún conflicto.

Se puede advertir que aparecen muchos "ajustes" que los directores van haciendo en la puesta en acto de la ley; en los hechos, van tomando diferentes decisiones y así realizan adaptaciones en cuanto a los procedimientos para llevar a cabo

las elecciones de representantes, a la frecuencia y a la forma de convocatoria a las reuniones. Así, el director tiene una influencia importante en la construcción de los caminos de comunicación y circulación de la palabra, lo que provoca en la práctica una "distancia entre lo que propone la normativa y lo que realmente ocurre en la escuela" (Litichever, 2014). Estas traducciones que se van dando en la operacionalización de este texto normativo posiblemente buscan adaptar lo prescripto al contexto particular de cada institución, más bien con ajustes de contención que con ajustes disruptivos.

Una de las dimensiones contextuales (Braun *et al.*, 2011) que podría ser importante es la de la "cultura institucional", como

> el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2002: 59).

Estos rituales y estas inercias posiblemente actúan sin que los actores sean plenamente conscientes de ello; las traducciones que realizan en sus prácticas quizás busquen compatibilizar estos formatos de participación con las tradiciones y los estilos de la escuela.

Por otra parte, esta puesta en acto se complejiza en el caso de las escuelas de gestión privada, ya que, al entramado de relaciones que se juegan en la institución, se agrega una figura que no existe en la gestión estatal: los *representantes legales* de los dueños, de la entidad propietaria o de las fundaciones o congregaciones religiosas. Estos ocupan un lugar importante, ya sea de apoyo o de restricción de la autonomía de decisiones que pueden tener el directivo y los profesores. El juego de

poder (Elias, 1982) que se da entre estos diversos actores *mediadores* de la institución escolar privada (directivos y representantes legales) se da en el contexto de un cierto "estilo institucional"[13] que se supone que el director "encarna" o conduce. En este entramado también intervienen los docentes, con diferentes actitudes y expectativas respecto a la participación de los jóvenes, así como las familias, y obviamente los jóvenes con, en mayor o menor grado, su interés por lograr mayores espacios de decisión y posibilidad de reclamo y disenso. Usando conceptos de Norbert Elias (1993), la *elasticidad* que tiene el director para aplicar o adaptar las normativas de regulación de la convivencia están en tensión con las *fuerzas propias* de la institución escolar, incluyendo al resto de los actores de la comunidad y a la cultura institucional –hábitos, prácticas e inercias–.

Podemos suponer que en las escuelas privadas estas tensiones en la configuración son mucho más notorias respecto a la formación y el funcionamiento de los centros de estudiantes que respecto al funcionamiento del CIC. En este último caso, posiblemente haya una aceptación más establecida, debido a su objetivo más limitado, con algo menos de juego de lo político (al menos en teoría) y una estructura más regulada por los adultos. Por eso, es posible que la resistencia que pueda provocar sea más suave, y no pase por acciones claramente cancelatorias, sino por ajustes que pueden neutralizar la acción política de estos dispositivos. Estas formas de "despolitización" no necesariamente responden

> a una estrategia calculada y consciente por parte de los directivos. O aunque así fuera, parece relacionarse más bien con otra cosa: creencias tácitas, convenciones acerca de lo que es una escuela con determinadas características, que debe hacerse allí, el orden, el desorden, los lugares de la política y las supuestas "diferencias abismales" con las escuelas públicas. Es decir, una

cultura escolar determinada (Larrondo Mayer, 2018: 87).

Aunque estas tensiones y resistencias pueden existir en cualquier tipo de escuela, independientemente de su tipo de gestión, podemos pensar que, en las instituciones de gestión privada argentinas, hay una tradición, una cultura escolar respecto a la participación estudiantil y a todo lo que se acerque a lo político. Esas "creencias tácitas" e inercias, que condicionan seguramente el accionar de los docentes con rol directivo, son parte de las *fuerzas propias* del complejo entramado institucional de las escuelas privadas.

Proyecciones posibles

A partir de estos primeros indicios y estas reflexiones, se puede pensar un trabajo de indagación más profundo y sistemático sobre la regulación de la convivencia en las instituciones de gestión privada en su heterogeneidad, en un territorio concreto. Por una parte, investigar cuál es el papel concreto que cumplen los AIC en la institución, ya que es posible que en muchas escuelas sean tomados como un mero requisito burocrático, pero que en otras instituciones sí tengan un lugar real.

Podría ser productivo indagar en las distintas posiciones de los docentes (profesores, preceptores, directivos, representantes legales) frente a estas y otras formas de participación juvenil en los diferentes tipos de escuelas privadas.

Sería interesante investigar la influencia de diversos factores prácticos en la experiencia de participación en la vida de la escuela. Por ejemplo: la forma de elección de los representantes, la duración pautada de su mandato, la especificación clara de funciones y carriles de comunicación (entre ellos y con las autoridades de la escuela); la previsibilidad de la realización de reuniones; la existencia de mecanismos transparentes para proponer temas o poder anticipar la discusión a partir de la difusión de la "orden del

día". Es mi hipótesis que el carácter periódico de las reuniones de CIC podría marcar una diferencia importante en el *sentido* de su funcionamiento dentro de la institución escolar. Si el CIC es convocado por la dirección únicamente cuando surge un conflicto importante, es posible que su función quede restringida a lo punitivo: qué sanción aplicar.

También me parece necesario indagar si las nuevas generaciones viven la representatividad política de la manera en que los adultos imaginamos, si sienten que los representantes por ellos elegidos llevan su voz y pensar a las instancias de decisión. O si se hace necesario complementar estos esquemas con otros más abiertos, como consejos de aula y asambleas, que faciliten la circulación de la palabra y una participación real, sin caer en que los AIC queden en un texto "muerto", y el CIC en un organismo meramente simbólico, con una apariencia de participación que no sea realmente tal.

La influencia de los distintos actores que forman la escuela, así como las diferencias que marca el contexto a través de la historia y cultura institucional, seguramente darán lugar a dispositivos y experiencias irrepetibles. Desde el marco conceptual que adopto, las transformaciones a las prescripciones normativas no se piensan como "malas aplicaciones" de los textos, sino como parte de la puesta en acto propia del ciclo de las políticas públicas, desde diversos niveles de concreción, y por parte de la variedad de actores que son los que forman la institución.

Lo importante es que los ajustes y las traducciones que la comunidad escolar realiza con las políticas de regulación de la convivencia sean la oportunidad de una participación real, democrática, y una vivencia que favorezca la formación en ciudadanía. Las escuelas privadas no deben ser, y particularmente pienso que no son, una isla respecto a la sociedad en la que están insertas. Se trata de comprender mejor estas relaciones y estos condicionamientos para posibilitar el

enriquecimiento de estas experiencias.

Bibliografía

Ball, S. (1987). Ortodoxia y alternativa. En *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós. Recuperado de bit.ly/3TGZSpq.

Ball, S. (1994). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2-3(2), 19-33. Recuperado de bit.ly/3K0UhHx.

Ball, S. y Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: a Journal of Comparative and Internacional Education,* 39(1), 99-112, enero. Recuperado de bit.ly/3FLUhsi.

Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskings, K. (2011). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En Miranda, E. y Lamfri, N. (orgs). *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela* (pp. 45-62). Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.

Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Elias, N. (1993[1982]). *La sociedad cortesana*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Gallart, M., Cerrutti, M. y Binstock, G. (2009). Gestión pública y privada, autonomía institucional y logros educativos en la enseñanza media argentina. En PREAL *Reformas pendientes en la educación secundaria* (pp. 65-114). Recuperado de bit.ly/3JGkTwb.

Gamallo, G. (2015). La "publificación" de las escuelas privadas en la Argentina. *Revista SAAP*, 9(1), 43-74, mayo, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Análisis Político.

Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y*

educación. Las otras desigualdades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. Recuperado de bit.ly/42z7MFB.

Litichever, L. (2014). La convivencia como modalidad de resolución de conflictos. Ponencia en I Congreso Internacional de Educación, 29, 30 y 31 de octubre, UBNPBA, Tandil. Recuperado de bit.ly/3ZdaIog.

Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En Southwell, M., Núñez, P, Litichever, L. y Fridman, D. (comps.). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Kaplan, C. (2016). Presentación Institucional. En Kaplan, C. y Sarat, M. (comps.). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de bit.ly/3ZaVfW6.

Maguire, M., Braun, A. y Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school'. *Discourse*, 36(4), 485-499. Recuperado de bit.ly/3ng0arr.

Varela, J. (1994). Prólogo. En Elias, N. *Conocimiento y Poder* (pp. 7-49). Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Viñao, F. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata. Recuperado de bit.ly/40urPTF.

Documentos de nivel nacional

Ley 26.206/06, de Educación Nacional.

Ley 26.892/13, para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas.

Documentos de Provincia de Buenos Aires

Resolución 1.593/02.
Resolución 1.709/09.
Com. 47/13.

---

1. Propósitos del marco curricular de la escuela secundaria de la PBA: “la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos: ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas; vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora delos alumnos/as en el ámbito productivo”.
2. Respecto a los conceptos de “participación”, “politización” y “participacionismo”, tomo como referencia las investigaciones de Larrondo y Mayer (2018).
3. Aunque la LEN diferencia estos cuatro tipos de “gestiones” (estatal, privada, social y cooperativa), en la PBA la estructura contempla únicamente la gestión estatal y la gestión privada, englobando esta última también escuelas de gestión social, cooperativa, y escuelas municipales.
4. Se trata de mi trabajo de tesis de maestría, ya finalizado, titulado “El director de secundaria como mediador entre la normativa y la realidad cotidiana: el caso de General San Martin”. El foco de la investigación fue la percepción, los ajustes y las mediaciones que realizan los directores en diversas políticas y normativas que llegan a la escuela. Entrevisté a trece directores y directoras, cinco de ellos pertenecientes a escuelas de gestión privada (en una proporción cercana al porcentaje de escuelas de cada gestión en esta localidad), en el período 2018-2019.
5. Utilizo el término “datos” en el sentido que le da Stephen Ball, que menciona de esta manera a las vivencias y percepciones de los sujetos foco de una investigación.
6. Traducción propia.
7. Sociólogo alemán (Breslau, 1987- Ámsterdam, 1990).
8. Encontramos luego menciones más específicas en el artículo 11: “Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos…” (LEN, art. 11, c); “Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles” (LEN, art.11, i).
9. Jornadas Institucionales 2002. Documento de Trabajo para las Instituciones Educativas de Nivel Polimodal de gestión estatal y de gestión privada. Reflexiones encaminadas a la construcción del AIC. Resolución n.º 1.593/02, “Implementar el proceso de formulación de AIC en las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Polimodal”.
10. Proceso descripto en la comunicación 47/13 “Acuerdos Institucionales de Convivencia. Encuadre normativo”.
11. Los tres directores que se presentan son de diferentes barrios del Partido de Gral San Martín. Uno de ellos es de escuela privada laica, otro es de tipo confesional diocesana, la tercera escuela es de tipo confesional con algunas características más parecidas a una cooperativa, con apoyo de una congregación religiosa.
12. Entrevista realizada en 2019.
13. “Estilo institucional” es “la tendencia de formación que despliega la escuela, teniendo en cuenta en qué aspectos se centran en mayor medida, cuáles son las cuestiones que más le preocupan. Es decir, los rasgos

distintivos de cada institución y los principios que orientan su tarea" (Litichever, 2014).

8

Dinámicas participativas de lógica comunitaria en bachilleratos populares

Reflexiones a partir del Bachillerato Popular Casa Abierta

Daniela Klapproth

Introducción

Los bachilleratos populares son parte de las formaciones comunitarias organizadas que aparecen en un contexto donde la relación entre sociedad y Estado es sumamente crítica. En términos generales, el pasaje del Estado de bienestar al Estado neoliberal en Latinoamérica implicó recortes de las funciones estatales de regulación, concentración de la riqueza y profundización de la exclusión, lo que afectó gravemente la integración social.

El carácter multicultural y sociodiverso de la sociedad actual constituye un elemento básico para reconsiderar la nueva ciudadanía. Es un momento de cambio de los espacios de regulación del capitalismo actual, en el que se entrecruzan dinámicas de mercado con los movimientos sociales (Alonso, 2000), caracterizados por su autonomía, rasgos identitarios y territorialidad.

El concepto de “ciudadanía” tradicional, que unificó los derechos civiles con los económicos, deja de corresponderse con el escenario latinoamericano en particular, cuando el Estado pierde su rol de representante de los intereses del conjunto.

Los bachilleratos, en el marco de los nuevos movimientos sociales surgidos en la Argentina luego de la crisis del año 2001, ensayan nuevas manifestaciones de ejercer ciudadanía, que no se orientan a la política como ámbito del reconocimiento, sino hacia una esfera posprivatista, como ámbito privilegiado de transformación personal (ser y no representar, conocer y no reconocer) y del orden simbólico de la relación cara a cara, típica de las expresiones territoriales, centradas en criterios identitarios (Tejerina, 2015).

El presente trabajo busca indagar en la potencialidad de estos movimientos y en particular de la herramienta de la educación popular para la generación de praxis política, entendiendo a los estudiantes y vecinos como actores sociales necesarios y protagonistas del cambio social al que suscriben este tipo de experiencias. Para ello, se describe la experiencia del Bachillerato Popular Casa Abierta situado en el Barrio Mugica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, analizando los diferentes espacios que configuran su praxis tanto en el espacio áulico como en aquellos que lo exceden. En estos espacios educativos se presentan dinámicas participativas en formatos innovadores y característicos de este tipo de asociación. La participación aporta a la ampliación de los derechos políticos en cuanto permite un proceso de empoderamiento crítico y de habilitación de la práctica política.

Este escrito da continuidad a la reflexión iniciada en un trabajo exploratorio del año 2013 en el cual se conformó un grupo de trabajo que culminó con la presentación de un trabajo académico en el I Encuentro de Pedagogía Emancipatoria en

Nuestra América y en las Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires entre el año 2013 y 2015.

Bachillerato Popular Casa Abierta: contextos

Los bachilleratos populares son experiencias de educación popular pensadas desde diversos movimientos sociales o como formas de organización autónomas, que crean escuelas secundarias. En su mayoría buscan ser reconocidos por el Estado, tanto para la posibilidad de emitir títulos oficiales, como para obtener financiamiento, y entendiendo al Estado como garante de la educación. Sin embargo, suelen rechazar abiertamente o a través de diversas prácticas burocráticas las instancias de regulación estatal, entendiéndolas como ajenas a los objetivos políticos y generadoras de prácticas que no contemplan las necesidades de las poblaciones con las que trabajan estos colectivos.

Estas experiencias se instalan en diversos territorios con el objetivo de resistir las construcciones escolares y pedagogías heredadas de los tiempos neoliberales. Así mismo, buscan generar legitimidad política e impactar en los alcances territoriales de la organización, a la vez que construyen alternativas educativas que apuntan al cambio social, para lo cual la participación es central como forma de ejercicio político y pedagógico. El hecho de constituirse como expresión de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos aporta a la ampliación de la política hasta más allá del marco liberal de la distinción entre Estado y sociedad civil (De Sousa Santos, 2001).

Las formas en que se da el impacto de los movimientos sociales en la relación subjetividad-ciudadanía han sido parte de los debates de la sociología reciente. Según algunos,

> los nuevos movimientos sociales representan la afirmación de la subjetividad frente a la ciudadanía. La emancipación por la que

> luchan no es política sino ante todo personal, social y cultural. Las luchas en que se traducen se pautan por formas organizativas (democracia participativa) diferentes de las que precedieron a las luchas por la ciudadanía (democracia representativa) (De Sousa Santos, 2001: 180).

Las formas de opresión y de exclusión que estos colectivos expresan refieren a poner en cuestión los procesos de socialización y de los modelos de desarrollo, exigencias que van más allá de las referencias a derechos abstractos y universales.

Los bachilleratos populares conforman una experiencia comunitaria que no puede pensarse exclusivamente en el campo de lo público y a la vez irrumpe y trasciende lo que usualmente se asigna al ámbito de lo privado. El vínculo de los bachilleratos populares con el Estado siempre ha sido de demanda en el marco de la garantía al derecho a la educación de los sectores postergados de la sociedad. En el caso de este bachillerato y de la mayoría de ellos, la presencia de fondos públicos no corresponde a los lineamientos de política educativa tradicional ni responde a los controles y monitoreos habituales por parte del Estado.

El hecho de que la ciudadanía sea una disposición de poder, un comportamiento político y una interacción ética de la vida en común muestra que el espacio de aplicación de las facultades ciudadanas va más allá y más acá del espacio estatal, aunque lo abarque (García Linera, 2008).

Una degradación del bienestar económico y social indefectiblemente representará una degradación paralela en la capacidad de ejercicio de los derechos políticos. Aquí entran en juego estas organizaciones que intentan crear redes comunitarias de participación ciudadana. Estas forman parte de una estrategia que se expresa en diferentes grados de organización e intentan establecer redes cooperativas.

Dentro de este marco,

> los movimientos sociales desplegaron sus acciones de resistencia, propuestas y prácticas alternativas tendientes a la construcción de "poder popular" y "cambio social". Así, (re)emergieron nuevos y viejos movimientos sociales: fábricas recuperadas, movimientos de trabajadores desocupados, movimientos juveniles y estudiantiles, centros culturales, sindicatos combativos […]. Cada uno de estos movimientos, con sus particularidades, comenzó no solo a resistir, sino también a ensayar respuestas alternativas a estas reformas neoliberales. Comenzaron a organizarse de forma horizontal y asamblearia, a construir sus propios espacios de socialización política basados en la autonomía y la acción directa. […]. Con la llegada del kirchnerismo, se inició una paulatina recomposición de la legitimidad de las instituciones hegemónicas, así como cierta estabilidad y crecimiento económico. […]. En este contexto de mayor intervención estatal y cierto reflujo de las capacidades de movilización de los movimientos sociales, en 2004 nacieron las primeras experiencias de los bachilleratos populares (Zibechi, 2003 y Svampa, 2008, citados en Wahren, 2020: 90).

En contextos de exclusión, como es el caso del asentamiento ubicado en el Barrio Mugica, en la Villa 31, la vitalidad asociativa se define como la inevitable contrapartida de la necesidad. En líneas generales, el posicionamiento político de crear poder popular o de disputarlo implica crear nuevas relaciones humanas, sociales y políticas. Esto se realiza en el camino, en el proceso, en el andar de los movimientos. Es así como surgen nuevas estrategias que tienden a cristalizar conjuntos humanos con intereses similares que definen una identidad común y con expectativas de generar movimientos comunitarios y adquirir significación política.

Estas estrategias se relacionan con otra forma de participación ciudadana y política, al mismo tiempo que se da respuesta a las urgentes demandas sociales que colman la realidad argentina.

El Bachillerato Popular Casa Abierta emergió en el año

2009, en el barrio ferroviario de la Villa 31 bis, a partir de la disolución de una agrupación política vinculada a la educación popular que militaba en el barrio desde el año 2000, llamada "La Dignidad Rebelde".

Con el fin de construir bases para la organización popular, teniendo la historia de reconocimiento de estos militantes como actores vinculados a la educación y la necesidad del barrio de que el acceso a la educación fuera más cercano y con una mirada inclusiva, se pensó en un bachillerato popular como trabajo para aportar a la organización popular.

En líneas generales, los formatos de las instituciones educativas cercanas a la Villa 31 no contemplan algunas de las necesidades de sus habitantes que, ya sea por su condición de migrantes, o por atravesar situaciones de exclusión social, laboral, cultural o de segregación espacial, han tenido trayectorias educativas interrumpidas o de difícil sostenibilidad.

La organización del Bachillerato Popular Casa Abierta está pensada desde una lógica participativa:

> La horizontalidad es la característica fundante del Bachillerato en tanto escuela y organización. Si bien existen distintos roles y funciones, no se piensan en términos jerárquicos. Los profesores son los referentes en relación a las cuestiones pedagógicas, pero, en lo que concierne a cualquier otra cuestión de funcionamiento, todos los integrantes tienen el mismo poder de decisión. La instancia suprema de decisión es la Asamblea, en donde participan todos los integrantes del Bachillerato. Esta modalidad de toma de decisiones no está ajena a complejidades, pues cada uno trae consigo cosmovisiones, ideologías y luchas previas que desea priorizar a la hora de tomar una decisión. Sin embargo, es aquí donde lo colectivo se materializa conformándose en un proceso participativo que es a su vez, aprendizaje (Klapproth *et al.*, 2013: 4).

Con la experiencia del bachillerato desarrollada en el Barrio Carlos Mujica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a modo de anclaje experiencial, se ensayan algunos conceptos orientadores. Por un lado, el de "pedagogía crítica", para analizar el espacio del aula como aquel que promueve relaciones críticas y potencialmente autónomas; por otro, el de "pedagogía de la praxis", como criterio ordenador de las acciones que se establecen en el mismo dispositivo educativo más allá de la instancia áulica. Por último, la *praxis política* refiere a las prácticas posibilitadoras de organización territorial que, desde un dispositivo educativo popular donde jóvenes y vecinos son protagonistas, permiten que se generen practicas comunitarias y proyectos de organización juvenil que son propuestos por los propios participantes a partir de sus intereses y preocupaciones (Klapproth y Páez, 2015).

El trabajo en el aula y la herramienta de la pedagogía crítica para la participación autónoma

La pedagogía de Paulo Freire es uno de los aspectos centrales que hacen al funcionamiento del bachillerato. Con el objetivo de aportar al empoderamiento y al espíritu crítico, se desarrollan técnicas áulicas que permiten fomentar la autonomía y la opinión propia de los estudiantes, condición necesaria para la participación ciudadana.

Entre los principios éticos y políticos de la educación popular, la participación adquiere sentido a partir de una mirada del individuo como responsable de romper las estructuras de dominación a través de una práctica que es aprendida, al mismo tiempo que desaprehende la naturalización de su condición de opresión. Según Freire, se busca promover "sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores" (Freire, 1997: 19). Para lograrlo, las técnicas procedimentales de educación popular son fundamentales. Se

trata de garantizar y favorecer la formación de conocimientos reflexivos que rompan con la lógica tradicional (bancaria) de transmisión de saberes memorísticos.

La planificación y el diseño curricular buscan la coconstrucción del saber en clave dialógica y procesual.

> Así los objetivos político-pedagógicos de cada año promueven el desarrollo progresivo a nivel curricular de esta actitud crítica que se busca instalar: en primer año, se hace énfasis en la criticidad a nivel subjetivo; en segundo año, a nivel grupal y colectivo; y en tercer año, se apunta a reforzar el empoderamiento trabajando los aspectos organizativos del Bachillerato y sus relaciones a nivel comunitario (Klapproth *et al.*, 2013: 5).

Apuntando al factor subjetivo, se quiere instalar la duda, la desmitificación social, a la vez que se muestra la raíz colectiva de las problemáticas sociales, buscando en el actuar colectivo las posibles respuestas a esos problemas que, en principio, aparecen como individuales. Como refiere Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía*, "el nuevo momento en la comprensión de la vida social no es exclusivo de una persona. La experiencia que posibilita el discurso nuevo es social" (Freire, 1997: 80). "De esta manera, se busca trabajar que hay un presente y un futuro que puede ser diferente, como una nueva lectura de su experiencia que muestre que su situación no es *irrevocable* (Freire, 1997).

> Se trata de reforzar el momento real, concreto y posible de acción, en donde el proceso pedagógico se da en el aula a la par que la trasciende. Si bien se sostiene la lógica del trabajo por áreas, cada una de ellas dota su "hacer" en función de las necesidades del Bachillerato para garantizar que la co-construcción del saber trascienda los niveles subjetivos o grupales y se convierta en un "saber-hacer" (Klapproth *et al.*, 2013: 6).

La pedagogía de la praxis y la praxis política

La pedagogía de la praxis y las praxis políticas fueron conceptos desarrollados a partir de pensar al bachillerato en cuanto generadores de dispositivos habilitantes a la participación organizada. "Dispositivos" en sentido foucaultiano, dado que son relaciones de poder que se juegan en todos los aspectos organizacionales e institucionales que circulan en esa relación.

A través del cuestionamiento que tiene lugar a partir de la pedagogía crítica y de los procesos de aprendizajes que las dinámicas participativas dan lugar, se configura la praxis política.

> Praxis, que, como tal, conjuga la teoría en la práctica, donde la acción política es pulsión de transformación, pero también, un proceso pedagógico. De esta manera, puede rescatarse el rol protagónico de lo educativo en la construcción de organización en el sentido de que la construcción colectiva de conocimiento permite consolidar el proceso organizativo (Rigal, 2011) (Klapproth *et al.*, 2013: 7).

Los grupos de trabajo de tercer año, las comisiones y la asamblea funcionan como espacios de responsabilidad de estudiantes en los que se dan discusiones referidas a la administración, a tareas de apoyo pedagógico, a la promoción de cuestiones barriales y a los modos de ejecución de las decisiones.

> "Esta forma de organización responde al espíritu horizontal de la propuesta, cuyo sentido político y pedagógico podemos entenderlo a partir del concepto de *práctica prefigurativa*" (Ouviña, 2012). Este concepto plantea que, por medio de

> acciones concretas, se pueden ir anticipando –desde el presente y lo cotidiano– nuevas formas de accionar conjunto, nuevos vínculos y saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora que permitan superar la condición subalterna y alcanzar la "autonomía integral" (Ouviña, 2012). […]. De este modo, la autonomía comienza a ser vivida –tal vez de forma intuitiva– en las mismas experiencias que la prefiguran, dotando a la construcción política de un papel transformador a la vez que pedagógico. En este sentido, se trata de conquistar espacios de poder y de autogobierno que no estén disociados del fortalecimiento educativo de sus miembros pero que, a la vez, rompan las lógicas verticalistas e individualistas que propone la lógica capitalista (Oviña, 2012) (Klapproth *et al.*, 2013: 8).

El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires decretó el reconocimiento de los Bachilleratos Populares bajo la denominación de Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE), siendo Casa Abierta el número 9, gracias a lo cual el bachillerato contó con su primera promoción con títulos oficiales. Esto fue el resultado de luchas, reuniones y movilizaciones llevadas a cabo junto con la Red de Bachilleratos Populares, en las cuales se unificaron muchas de estas experiencias pedagógicas y en las que los estudiantes, vecinos y profesores participaban a modo de lograr el reconocimiento de la Escuela del Barrio. Estos modos de organización en red, participativa y horizontal caracterizan a este tipo de experiencias y aportan a la pertenencia.

Es así como la evolución de esta experiencia organizativa dio lugar a la creación de una cooperativa de mujeres, una salita de atención comunitaria, experiencias formativas como operadoras de salud o promotoras de género, al igual que planificaciones de festivales, torneos etc., que permiten conseguir fondos o participar de instancias barriales

Reflexiones finales

La posibilidad de pensar la propuesta de los bachilleratos populares como dispositivos generadores de participación es pensar en la ampliación de derechos políticos.

Las propuestas analizadas en el Bachillerato Popular Casa Abierta son ejemplos que permiten evidenciar que construir espacios habilitantes de la discusión, que obligan al posicionamiento y al trabajo en red, genera la desnaturalización del ser como sujeto pasivo que espera, que deposita en otro el cambio de las condiciones sociales. No solo las prácticas áulicas propias de las experiencias pedagógicas tradicionales son las que profundizan los saberes teóricos (que, por más innovadoras que sean, dejan en las posibilidades individuales las respuestas de superación de las condiciones materiales de existencias), sino que, a través de las propuestas organizacionales, se potencian las condiciones que requiere la praxis política para buscar instancias de organización colectiva.

Puede afirmarse que la experiencia del bachillerato da cuenta de la potencialidad de la educación popular para generar praxis política, es decir, organización y trasformación, facilitando la participación estudiantil vinculada a lo barrial y comunitario. Estos sentidos inducen a la participación en la movilización social, a la emergencia de nuevos sentidos de la ciudadanía en las condiciones de individualización y producción de la identidad colectiva características de la sociedad contemporánea, en una constante redefinición de los límites de la esfera pública (Tejerina, 2005: 70).

Participación en sentido amplio, como ejercicio de soberanía sobre su propio cuerpo, sus propias trayectorias y como actor en el marco de la ampliación de posibilidades de la ciudadanía política.

Bibliografía

Alonso Benito, R. (2000). “Ciudadanía, sociedad del trabajo y Estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la

fragmentación". En Pérez Ledesma, M. *Ciudadanía y democracia*. Editorial Pablo Iglesias, pp. 159-192.

De Sousa Santos, B. (2001). "Los nuevos movimientos sociales". *Revista OSAL*, n.º 5, pp. 177-183, Clacso, Buenos Aires, septiembre.

Documento fundacional del Bachillerato Popular Casa Abierta (2009).

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

García Fanlo, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben". *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (74).

García Linera, Á. (2008). "Ciudadanía y democracia". En *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia.* Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Prometeo.

Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Giacoponello, M., Klapproth, D. y Páez, D. (2015). Reflexiones acerca de la praxis política en contextos de educación popular". *Revista de Políticas Sociales*, 1(1).

Klapproth, D. y Páez, D. (2015). "Reflexiones de praxis política en contextos de educación popular". *Revista de Políticas Sociales*.

Klapproth, D., Giacoponello, M. y Páez, D. (2013). "La praxis política en contextos de educación popular. Un estudio de caso: el Bachillerato Popular Casa Abierta". En X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ouviña, H. (2012). "Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales". *Revista OSERA*, (6).

Ouviña, H. (2011). "La pedagogía prefigurativa en el joven

Gramsci. Teoría y práctica de la educación futura". En Hillert, F. *et al. Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina.* Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Quijano, A. (2014). "Lo público y lo privado: un enfoque latinoamericano". En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso.

Rigal, L. (2011). "Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales". En Hillert, F. *et al. Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Tejerina, B. (2005). "Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía: Los caminos de la utopía". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72. En t.ly/VfsFo.

Wahren, J. (2020), "Bachilleratos populares en Argentina: educación desde los movimientos sociales". *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

9

Dispositivos, intermitencias y experiencias frustradas

Breve historia de un centro de estudiantes en una escuela de gestión privada

Andrés Hernández

Introducción

En este capítulo ponemos en consideración un modo posible de abordar las experiencias de organización y participación estudiantil que tienen lugar en escuelas secundarias de gestión privada, según un enfoque procesual y relacional[1]. Más precisamente, nos proponemos comprender las múltiples temporalidades que se ponen en juego, así como los modos en que estas se atraviesan y configuran recíprocamente, atento al universo de prácticas y sentidos que los jóvenes construyen y habitan en su paso por las instituciones educativas. Esto implica referir también a los modos de andar de los estudiantes y sus intercambios con otras experiencias estudiantiles en otras escuelas. Como veremos, una aproximación pensada en clave de los dispositivos y repertorios que se ponen en juego en las formas cotidianas de construcción de ciudadanía puede ser profundizada y desplegada si se incorpora un enfoque

temporoespacial, ofreciendo nuevas líneas de fuga que nos permiten identificar las lógicas que están detrás de esas mismas configuraciones. Para ello resulta necesario superar falsas antinomias, como la habitual separación entre un tiempo subjetivo o individual y otro objetivo o colectivo-institucional (Hernández, 2022), pues no hay tal cosa sino a instancias enteramente analíticas. Intentaremos mostrar cómo un enfoque multidimensional y a distintas escalas temporoespaciales permite alumbrar ciertos pliegues en los que se superponen las frustraciones individuales y los fracasos institucionales. En este sentido, veremos cómo las mismas experiencias de organización y participación que tienen lugar en escenarios escolares refieren a procesos y modos específicos de habitar las escuelas, cuyo carácter indeterminado está sujeto a una reinvención permanente y a un andar constante sobre una suerte de cinta de Möbius, sin que los propios actores puedan a veces siquiera percibirlo.

El texto está organizado en dos apartados. En el primero ofrecemos un repaso y una sistematización de los principales hallazgos de aquellas investigaciones que han abordado cuestiones relativas a la participación estudiantil en escuelas secundarias en Argentina. A título complementario se incluyen allí algunas referencias a trabajos realizados en otros países de la región, con el objeto de mostrar el alcance y la escala de algunos de los procesos y las transformaciones en curso. Luego desplazamos la mirada buscando centrar y, en cierto sentido, fijar el objeto de análisis. Nos referimos con ello a las formas de organización y participación estudiantil en escuelas de gestión privada. A modo de cierre de la primera parte, ofrecemos un breve bosquejo de aquello que implica incorporar una mirada en clave temporal y espacial.

En la segunda parte, luego de una breve presentación de los principales aspectos metodológicos, analizamos las experiencias de participación estudiantil en una escuela

secundaria de gestión privada de la ciudad de Córdoba (Argentina). Allí intentaremos poner a prueba algunos de los supuestos que se desprenden de las investigaciones recientes:

a. que los estudiantes de sectores medios y altos tienen mayor conciencia de sus derechos, así como también un mayor margen de maniobra en el ejercicio de ellos;
b. que el papel de docentes y directivos es fundamental para explicar la configuración de los dispositivos de participación;
c. que las discusiones y otras dinámicas que tienen lugar de modo cotidiano en las aulas permiten reconstruir a nivel microgenealógico y en clave diacrónica los modos en que se configuran los dispositivos de participación y representación; y, finalmente,
d. que en ciertas circunstancias lo curricular obtura las posibilidades de organización, participación y representación estudiantil.

En función de ello, buscaremos fundamentar aquella hipótesis según la cual las expectativas de los estudiantes se construyen en función de experiencias anteriores, ajenas y externas. Esto permite identificar una lógica de fragmentación de las temporalidades, la cual determinaría los modos en que se configuran las trayectorias y experiencias contemporáneas de participación política y de formación ciudadana. En otras palabras, la intermitencia de los diferentes dispositivos de participación da cuenta de una lógica contingente y desarticulada, que conduce a experiencias frustradas de ciudadanía y participación.

Participación juvenil y ciudadanía

Hay en la historia reciente una serie de manifestaciones y experiencias que conducen a pensar en el creciente protagonismo –o resurgir– de las juventudes en el marco de los

procesos políticos por los que han atravesado distintos países de la región. Entre estos cabe destacar la llamada "revolución de los pingüinos" y las movilizaciones que tuvieron lugar en Chile particularmente en 2006 y 2011, el movimiento YoSoy132, que tuvo lugar en México en 2012, y las ocupaciones de escuelas que comenzaron en San Pablo bajo la consigna #OcupaEscola en 2015, para luego expandirse por todo Brasil. Algunos autores han llegado incluso a reconocer que estas experiencias se inscriben en un proceso más amplio de juvenilización de la política (Vommaro, 2015; Núñez, 2019a). Como bien destaca Núñez (2019a, p. 157), en Argentina los estudios sobre el movimiento estudiantil se han enfocado principalmente en la política universitaria, lo que ha permitido consolidar un campo, así como también desplegar distintas líneas de investigación, ampliándose y haciendo lugar a nuevas problemáticas conforme han ido cambiando las dinámicas, los conflictos y los intereses en juego. Asimismo, este autor resalta al papel que históricamente desempeñaron las escuelas secundarias en relación con la socialización política y la formación ciudadana, piezas claves para la conformación y penetración de los Estados nacionales. Las formas de pensar y ejercer la ciudadanía desde las escuelas, siempre ligada a las pautas y lógicas curriculares, habría limitado allí el desarrollo de las condiciones de autonomía e independencia que han hecho posible que otros movimientos pudieran despegarse de las políticas institucionales (Núñez, 2019a, p. 157). No obstante ello, la implementación de políticas tendientes a garantizar y ampliar la participación estudiantil y juvenil –entre las que se destacan, al menos para el caso de Argentina, las Leyes de Educación Nacional 26.206/2006, de Voto Joven 26.774/2012 y de Centros de Estudiantes 26.877/2013–, junto con el progresivo reemplazo del paradigma tradicional de la disciplina y las lógicas de tutelaje por el de la convivencia y el enfoque de derechos, habría acompañado la transformación de aquellas

condiciones, haciendo lugar a la reconfiguración de los escenarios escolares.

A pesar de los cambios y las transformaciones a los que hemos aludido hasta aquí, es posible reconocer hoy cierta persistencia en el uso del concepto de "ciudadanía"[2], en medio de los más variados intentos por captar las lógicas y dinámicas que son específicas de los modos en que se manifiestan los procesos de subjetivación política en las escuelas secundarias. Lo cual parece ya consolidarse como una de las características fundamentales y, probablemente, el principal aporte al campo más general de estudios sobre política y participación juvenil. Esto no es ninguna casualidad, en la medida en que se trata de una categoría que no solo reviste el rigor y la utilidad que le da su potencial analítico, sino que circula por aulas, pasillos y ministerios como una verdadera categoría nativa. Lejos de tratarse de un significante cerrado que refleja una concepción normativa de carácter liberal, su carácter polisémico expresa los conflictos que se suceden en cada tiempo y lugar, siempre y cuando se sostenga una vigilancia permanente y anclada en un enfoque tanto descriptivo como crítico (Lazar, 2016).

Ahora bien, en lo que respecta al caso argentino en particular, podemos decir que la fase inicial de este nuevo ciclo, observado a nivel regional, parece corresponderse con la experiencia de las tomas de escuelas secundarias que tuvieron lugar fundamentalmente en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba durante 2010. A partir de entonces, diversos estudios han observado formas de participación política que combinan elementos novedosos en el marco de repertorios ya sedimentados. Entre estos elementos, algunos autores han destacado la importancia otorgada a "poner el cuerpo", lo que involucra el sacrificio personal en medio de una práctica política de compromiso con el otro que incluye connotaciones trágicas (Núñez, 2017, p. 107). No obstante ello, no puede

pasar desapercibido el hecho de que estas narrativas épicas *ex post* contrastan profundamente con los registros disponibles de las movilizaciones y manifestaciones públicas que tuvieron lugar durante el desarrollo de aquellas y otras protestas similares, en la medida en que allí se manifiesta también un abierto carácter festivo (Hernández, 2013), lo cual no permite referir en este punto a una lógica excluyente. En cualquier caso, la dinámica contenciosa de la actual fase catapultó al colectivo estudiantil hacia el espacio público, plasmando allí reclamos y demandas relativas tanto a las condiciones de infraestructura como a las distintas reformas educativas anunciadas en cada jurisdicción. Estos reclamos fueron dirigidos ya no solamente a las autoridades escolares, sino también a funcionarios y representantes ministeriales y gubernamentales, lo que supuso la reconfiguración de los procesos de identificación y construcción de la alteridad en medio de las protestas. Así, puede observarse un proceso de subjetivación política en el cual por momentos los estudiantes movilizados desbordan los canales institucionales de participación y representación estudiantil, constituyéndose en un actor político que interpela a los propios gobiernos de turno. En ello, sin dudas tuvieron un lugar fundamental las organizaciones estudiantiles de segundo grado (Larrondo & Mayer, 2018), como coordinadoras, federaciones, uniones, etc., así como también, en el caso de Córdoba al menos, la articulación con el movimiento estudiantil universitario (Hernández, 2013).

Centros de estudiantes y participación en la Argentina reciente

Según sostiene Larrondo, con la década de los años 80 del siglo pasado, se cerró un ciclo en el que los centros de estudiantes ocuparon un lugar central en cuanto instancia representativa al interior de las escuelas y en el cual las identidades y

organizaciones político-partidarias tradicionales hicieron las veces de columna vertebral del movimiento estudiantil (2019, p. 215). No casualmente la década siguiente coincidió con la progresiva ampliación de la mirada acerca de los modos de expresión y participación juvenil, redirigiendo las inquietudes dentro del incipiente campo de estudios sobre juventudes hacia otras esferas, entre las que se destaca sin dudas la cultural (Reguillo, 2003). Esto contribuyó de manera significativa con la toma de distancia respecto de aquella trampa siempre latente que supone la estigmatización de las nuevas generaciones según un punto de vista adultocéntrico (Duarte Quapper, 2001). Así, la pregunta acerca de las razones por las cuales los jóvenes "no participan" ni se involucran en política quedará prácticamente abandonada, para hacer lugar a nuevos modos de acercarse e interpretar los intereses, los espacios y las dinámicas que caracterizan a las juventudes.

Lejos de tratarse de un proceso lineal, y mucho menos unívoco, los cambios observados respecto de las formas de organización y participación estudiantil dan cuenta de dinámicas complejas, que por ello resultan muchas veces divergentes e incluso contradictorias. Un ejemplo de ello resulta de la convivencia de procesos como el que hemos mencionado respecto de la pérdida de la centralidad de los centros de estudiantes y las identidades político-partidarias al interior de las escuelas hacia finales del siglo pasado, y otras lógicas que han sido caracterizadas como parte del declive o la decadencia de las instituciones (Dubet, 2006), entre las cuales las escuelas ocupan un lugar paradigmático. A pesar de la aparente correspondencia entre ambos procesos, cabe preguntarse cómo se explica entonces la emergencia de formas, expresiones y dispositivos caracterizados como parte de una "escolarización de la política", en los términos en los que sugiere Larrondo (2017). Según la propia autora, las identidades militantes se incorporan a las escuelas a través de

un proceso de “adaptación obligatoria”, en el cual también las demandas y los marcos de acción deben “perder algo” para poder presentarse como identidades estudiantiles legítimas (Larrondo, 2017, p. 127). La imagen de tamiz que nos sugiere la autora da cuenta de los modos en que la escuela opera a través de dispositivos específicos, que hacen que lo político –en cuanto posibilidad– emerja, o bien sea obstaculizado u obturado.

Ahora bien, cuando invertimos la dirección en que arrojamos la arena, o bien redirigimos el haz de luz que se proyecta sobre el prisma que constituye la escuela –según la metáfora que utiliza Noel (2009)–, cabe preguntarnos también qué es lo que se proyecta desde las escuelas hacia afuera. Abordar esta cuestión resulta igualmente importante en la medida en que pretendamos comprender el papel de las escuelas y las dinámicas que allí tienen lugar. Si bien ya volveremos sobre esta cuestión más adelante, cabe recordar aquí aquello que ya han destacado algunos estudios acerca de la tensión entre el carácter político y apolítico de la organización y la movilización estudiantil. Enrique y Scarfó (2010) observan en este sentido cómo, a medida que ciertas demandas adquieren mayor “politicidad”, decrece la masividad, lo cual explicaría que la legitimidad de las demandas solo pueda garantizarse siempre que estén basadas en el carácter no político de ciertos reclamos, como las mejoras edilicias (Núñez & Fuentes, 2015; Enrique & Scarfó, 2010).

En lo que respecta a los centros de estudiantes en particular, Larrondo (2015) destaca dos factores fundamentales que inciden en su conformación. Por un lado, los liderazgos estudiantiles, los cuales refieren no solo a la disposición a asumir un compromiso, sino también a cierta experticia aprendida en otros espacios de militancia o transmitida entre estudiantes. Por el otro, se atribuye un papel muy importante a la gestión de los directivos de las escuelas, ya sea por la propia

posición ideológica o por la responsabilidad asumida en el cumplimiento de la normativa –refrendada de vez en cuando conforme llegan memos y visitas de los inspectores–. En las escuelas de gestión privada, por su parte, el escenario presentaría algunas diferencias, variando la predisposición de los directivos según la cultura institucional y sus propias concepciones (Larrondo, 2015, pp. 12-13). Por otra parte, debemos tener en cuenta que, a pesar de los intentos por hacer cumplir la normativa vigente respecto a los centros de estudiantes y dotar a las escuelas de un estatuto base, en la práctica se observan distintos formatos y experiencias de organización y funcionamiento, que van desde comisiones directivas con funciones claramente delimitadas y jerarquizadas hasta consejos o cuerpos de delegados con una distribución de tareas y roles más horizontal (Larrondo, 2013). Esta última variante, dentro del abanico o continuo de formatos organizativos posibles, se presenta en ocasiones como parte de una estrategia de adaptación en medio de la búsqueda y el esfuerzo permanente por garantizar la existencia de un CE en momentos o condiciones de merma o escasa participación estudiantil. En estos casos, como intentaremos mostrar más adelante, se impone cierta lógica y dinámica de la intermitencia.

En este punto cabe resaltar el hecho de que el carácter político (o no) de las prácticas y las demandas o los fines perseguidos por los estudiantes se presenta como elemento íntimamente ligado a los formatos y las dinámicas organizativos, lo que da lugar a un proceso de configuración recíproca. Una hipótesis de tipo determinista alentaría una supuesta correspondencia entre determinados formatos organizativos –y, por qué no, dispositivos–, por un lado, y fines no políticos, identidades apartidarias y el rechazo de la conflictividad y el antagonismo (tanto al interior como hacia el exterior de la vida propiamente escolar), por el otro. A la

inversa, cabe suponer asimismo que otros formatos serían los más adecuados para explicitar objetivos políticos, vehiculizar identidades partidarias, producir alteridades y construir antagonismos. Una segunda alternativa resulta de reorientar el foco y analizar las prácticas participativas a modo de ubicaciones situacionales en medio de un continuo que conduce hacia formas de acción política, o bien hacia formas asociativas y cooperativas, tal como propone Larrondo (2013), con el fin de precisar si se observan allí lógicas de politización o no. Un enfoque procesual de este tipo permite hacer lugar a la complejidad y la heterogeneidad de experiencias, incorporando las múltiples dimensiones que se expresan a través de formas específicas de sociabilidad y politicidad. Claro que esto no deja de ser un supuesto que luego debe demostrar su utilidad interpretativa al observar prácticas y dinámicas situadas.

El subsistema privado: fragmentación educativa, desigualdades y estilos institucionales

Como ya adelantamos, es importante tener en cuenta las diferencias que se plantean entre escuelas, ya sea que pertenezcan a la órbita estatal o privada. Esto en la medida en que los diferentes estilos de gestión y los perfiles institucionales, así como también las tradiciones pedagógicas y políticas que caracterizan a cada sector, influyen en los diversos horizontes de lo posible. Si bien es dable señalar que, en un escenario de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004; 2009) como el actual, la especificidad del subsistema privado parece fundarse en prácticas de distinción y en la distribución desigual de expectativas, según las lógicas aspiracionales vigentes, una mirada atenta a la dimensión política de las prácticas exige mantener cierta apertura en el foco de análisis. Con ello me refiero al carácter indeterminado de ciertos procesos cuya dinámica parece más próxima a la

transformación constante, antes que a una dirección consciente o un determinismo estructural. En este mismo sentido, pueden leerse algunos de los hallazgos que se desprenden de los intentos por construir nuevas tipologías con el objetivo de captar y reclasificar las distintas tramas y estilos institucionales que se manifiestan como novedosos.

Si hay un elemento en común que comparten aquellas líneas de investigación que han observado recientemente los mutuos atravesamientos entre tipos de gestión y formas de participación, cabe destacar cierto esfuerzo por seguir explorando nuevas variantes acerca de los modos en que se expresa la desigualdad en el sistema educativo. Ejemplos de ello lo constituyen los trabajos de Larrondo y Mayer (2018) y Núñez (2019b). En este último trabajo, el autor reconoce la existencia de diferentes y desiguales formas de construcción de ciudadanía, según la incidencia de los marcos institucionales en las posibilidades de movilización de recursos para la participación (2019b, p. 123). Lamentablemente, deja sin abordar allí el caso de las escuelas de gestión privada, a las que incluye dentro de un subtipo al que llama “endogámicas”. En este sentido, el hecho de que no podamos saber qué características comparten esas escuelas respecto de las formas de participación implica una primera invitación para profundizar aquellos casos a los que el autor caracteriza en función de un perfil socioeconómico homogéneo –sectores medios altos y altos–, por desarrollar actividades solidarias y de compromiso social y por el énfasis en aspectos relativos a la formación (2019, p. 136).

Por su parte, Larrondo y Mayer (2018) sí se detienen en el tipo de escuelas sobre el que nos interesa profundizar aquí, mostrando que las desigualdades observadas respecto de la participación efectiva, el conocimiento de la vida democrática y el ejercicio de derechos se explicarían en función del tipo de gestión de las escuelas, su ubicación geográfica, el capital

militante y la correlación de fuerzas existente entre jóvenes y adultos (2018, p. 68). Según un enfoque de casos, las autoras distinguen entre organizaciones estudiantiles politizadas y organizaciones participacionistas, reconociendo dentro de estas últimas un tipo particular de experiencias de vinculación con los "dueños/as" de las propias escuelas, quienes, a diferencia de los estudiantes –y según su propia percepción–, sí "tienen poder" (2018, p. 81). Allí registran formas específicas de construcción de demandas –asociadas a expresiones y gustos individuales–, que se diferencian claramente de lo que ocurre en las escuelas públicas y céntricas, cuya acción arquetípica la constituyen las tomas. Así, el participacionismo que despolitiza se torna un obstáculo para la toma de conciencia y el ejercicio de derechos, ya sea por la eficacia de los dispositivos específicos que allí se despliegan, como por la reproducción de creencias y convenciones acerca de lo que debe y puede hacerse (o no) en una escuela privada. A pesar de sus diferencias internas, ambos trabajos concluyen en ubicar a la participación como un elemento nodal que define un tipo de clivaje específico que contribuye a la desigualdad –y con ello a la fragmentación– educativa.

Una cuestión que considero particularmente útil en este punto, tal como veremos más adelante, resulta de la necesidad de validar el carácter relacional en medio de estas clasificaciones y tipologías. Esto en la medida en que los vínculos que construyen los propios estudiantes les permiten en ocasiones reconocer derechos, desigualdades y líneas u horizontes de acción. De regreso a un plano meso, cabe considerar –por ahora en términos hipotéticos– la posibilidad de que los estilos institucionales y las identidades colectivas se configuren de manera recíproca. Esto nos obliga a revisar los modos en que es posible articular un enfoque relacional con otro de tipo procesual. Para ello considero que puede resultar especialmente útil incorporar las dimensiones

temporoespaciales.

Sobre temporalidades y articulaciones temporoespaciales

Al revisar los trabajos que han seguido líneas de investigación enfocadas por una u otra razón en la cuestión de la participación en las escuelas secundarias, es posible identificar distintas claves de lectura en las que se ve implicada de diversos modos la cuestión de las temporalidades. Sin ánimos de ser exhaustivos, podrán reconocerse en este sentido al menos cuatro enfoques:

1. uno *biográfico,* que otorga centralidad a la reconstrucción de las trayectorias de participación y militancia, lo que permite, por ejemplo, reconstruir los itinerarios recorridos por los estudiantes secundarios desde las calles hasta ocupar una banca en los parlamentos de Chile (Aguilera, 2011), España (Feixa, 2016) y Argentina;
2. un enfoque *situado* o *situacional*, que busca echar luz sobre los modos de habitar y experimentar la temporalidad en las escuelas, sobre la base de contrastes u oposiciones –presente/futuro; inmediatez/largo plazo; tiempo escolar/juvenil– (Núñez & Litichever, 2016; Núñez, 2017; 2018; 2019b; 2019c), o que profundizan respecto de las dinámicas microinteraccionales (Hernández, 2022);
3. un enfoque *intergeneracional*, que pone el acento en la construcción de la memoria y la transmisión entre las distintas generaciones de jóvenes, así como al interior de las propias familias (Núñez, 2017; Larrondo, 2019); y
4. un enfoque acerca de los procesos de *larga duración*, que posa la mirada en los efectos de la llamada “cultura escolar” (Larrondo, 2015) y del desarrollo del propio sistema educativo.

Huelga decir que esta distinción analítica no se corresponde con una clasificación de perspectivas mutuamente excluyentes, resultando mucho más probable que estos enfoques se solapen, articulen y enriquezcan entre sí de las más variadas maneras posibles.

Como intentaremos mostrar a continuación, las diversas formas de comprender y experimentar las temporalidades en las escuelas secundarias pueden ser tomadas como base para reensamblar una mirada procesual y relacional que nos permita profundizar acerca de las implicancias y los modos en que los estudiantes se organizan y participan. Es posible reconocer allí ciertas lógicas y condicionantes, en el sentido de posibilidades y dificultades, para la formación ciudadana y el ejercicio de derechos. Pues para ello resulta necesario incorporar cierta variable espacial, que aquí recuperaremos desde un enfoque situacional y contextual.

Aspectos metodológicos y presentación del caso

A continuación, retomamos el análisis esta vez en función de los registros de observación y las entrevistas realizadas a estudiantes de una escuela secundaria de gestión privada de la ciudad de Córdoba (Argentina), a la que hemos denominado "Nuestra Señora de la Concepción". La no utilización del verdadero nombre se debe simplemente al intento por garantizar el anonimato de quienes han participado en esta investigación, respetando el acuerdo inicial. Lo mismo vale para los distintos nombres propios que están presentes en las descripciones y los fragmentos de entrevistas. El trabajo de campo más amplio fue realizado desde un enfoque etnográfico, entre 2010 y 2016, en cuatro escuelas secundarias de diferentes perfiles (según antigüedad, nivel socioeconómico de la población y emplazamiento urbano) y tipos de gestión (pública y privada), que compartían el hecho de haber protagonizado experiencias de movilización y protesta estudiantil en su

historia reciente.

El caso en el que nos detendremos aquí refiere a una institución de gestión privada fundada a comienzos de la década de 1970, a la que asisten hoy alrededor de 350 jóvenes, en su gran mayoría de nivel socioeconómico medio y sobre todo medio alto. A pesar de lo que su nombre parece indicar, se trata de un colegio laico, reconocido en el campo educativo local por contar con una planta docente y un proyecto formativo que se identifican con las llamadas "pedagogías críticas". En lo que respecta al costo de la cuota mensual, un tema muy importante que influye en la definición de las posibilidades de acceso y permanencia, y, por lo tanto, en las características de los jóvenes que allí asisten, debe decirse que no se encuentra entre las escuelas de gestión privada más caras, alcanzando hoy una relación apenas mayor a un tercio respecto del salario mínimo vital y móvil vigente. En otras palabras, está lejos de constituir una escuela de elite, y, en cierta medida, eso es algo que históricamente han buscado evitar, a pesar de las implicancias y las transformaciones recientes conforme ha ido aumentando el costo de vida y los costos de sostenimiento de la propia escuela.

El libro, un microondas y la chica que soñaba con armar un Centro de Estudiantes

Camino a mostrar los alcances y las posibilidades que ofrece un abordaje en clave relacional y procesual –en este caso en escuelas de gestión privada–, la primera parada nos exige hacer un breve bosquejo a título analítico de los principales elementos que hacen a las experiencias de organización y participación estudiantil. En este sentido, podemos reconocer tres ejes fundamentales que se presentan como predominantes y vertebradores a lo largo de la historia reciente del Colegio Nuestra Señora de la Concepción y que serán aquí recuperados como dispositivos, entendidos no solo como red de fuerzas y

relaciones, sino más específicamente aún como espacios que refieren a modos específicos e históricamente determinados de ser habitados.

El primero de ellos, de gran relevancia por su capacidad para generar nuevos sentidos y ecos a pesar del paso del tiempo, se corresponde con aquello a lo que los propios estudiantes y docentes se refieren como "la toma". Con ello hacen referencia habitualmente al período –y proceso– marcado por la suspensión de clases y la ocupación del edificio de la escuela, que tuvo lugar en el marco de las protestas estudiantiles entre septiembre y diciembre de 2010 en la ciudad de Córdoba.

Un segundo dispositivo refiere al centro de estudiantes (de aquí en más, CE), según las distintas variantes registradas en relación con su estructura de funcionamiento y gestión. Allí podemos agrupar aquellas actividades que han sido motorizadas y desarrolladas durante las últimas gestiones, entre las cuales se destacan los "cinedebates", el festival musical "Conce" Rock" y "la Kermés" como los eventos más recordados por los propios estudiantes.

Un tercer y último dispositivo fundamental se corresponde con el desarrollo de las propias clases de la asignatura Ciudadanía y Política, que se dicta en sexto año y que está a cargo del profesor Rocco, quien ha llegado a ocupar un lugar muy importante como consultor, y en ciertas ocasiones como agente provocador, a partir del vínculo construido y el diálogo fluido que mantiene con sus estudiantes. Como hemos dicho ya en un trabajo anterior (Hernández, 2021b), la "discusión" ocupa un lugar fundamental en esta asignatura, estructurando de algún modo las dinámicas que habitualmente tienen lugar allí.

Una de las características que debemos destacar respecto a los tres dispositivos que hemos mencionado anteriormente refiere a la permanente superposición entre los mismos, dando

lugar a múltiples articulaciones que se tornan visibles a lo largo del tiempo según la dinámica de desenvolvimiento de distintas clases de procesos. Tal como intentaremos mostrar a continuación, es posible identificar en medio de ellos lógicas específicas y configuraciones recíprocas, dando cuenta de un anclaje institucional que requiere ser explorado. Para ello, se torna necesario indagar acerca de las temporalidades que se expresan en los modos específicos de construir y ocupar espacios, tanto como de los sentidos espaciales que se producen mientras transcurren las experiencias de participación estudiantil.

En lo que refiere a la protesta en general, y a "la toma" en particular, debemos reconocer en primer lugar el hecho de que esta siempre irrumpe/interrumpe el tiempo-espacio escolar cotidiano, abriendo una brecha de la que emergen diversos sentidos y modos de interpretar el tiempo escolar. La "toma" del "Conce" en 2010, por su parte, dio lugar a una confrontación abierta de sentidos acerca de si la protesta involucraba o no un verdadero hecho educativo, o si tan solo se trataba de la vulneración del derecho a la educación debido a la suspensión del normal dictado de clases. Allí se vieron enfrentadas entonces dos concepciones acerca del tiempo escolar, una de las cuales suponía la pérdida del tiempo conforme pasaban los días sin el dictado habitual de clases a cargo de un docente dentro del aula. Una temporalidad diferente fue elaborada y puesta en consideración por quienes defendían la medida, insistiendo en que la escuela seguía ofreciendo instancias formativas, producto del encuentro y la convivencia de estudiantes y docentes bajo dinámicas no habituales. Algún tiempo después, esa misma tensión fue reformulada en los términos de la "era dorada de la participación" vs. "una herida que permanece aún abierta", según el papel que cada actor había desarrollado durante las protestas y su interpretación posterior de los hechos.

Por otra parte, cabe resaltar que la experiencia de las protestas de 2010 llegó al "Conce" "desde afuera", esto es, desde el sistema público y de las demandas y los marcos de acción que allí habían sedimentado. Es que la mayoría de las escuelas que se sumaron a aquellas protestas lo hicieron en reclamo por mejoras edilicias. En cambio, tanto el "Conce" como al menos otras dos instituciones lo hicieron como parte de un gesto de solidaridad para con las escuelas de gestión pública provincial, sumando y articulando demandas específicas con relación al carácter inconsulto de la nueva Ley de Educación que el gobierno provincial se proponía sancionar ese mismo año (Hernández, 2013; Míguez & Hernández, 2016). Esto llevó a los estudiantes a ensayar modos específicos de articulación de sus propias demandas e intereses con el colectivo estudiantil.

En el caso de las protestas que tuvieron lugar algunos años después, durante 2016, nuevamente pudimos observar cómo los estudiantes activaron ciertas estrategias de involucramiento que dieron lugar a la construcción de sentidos en torno a la empatía y la solidaridad con estudiantes que desarrollan sus trayectorias formativas en otras condiciones. A diferencia de las protestas de 2010, en las que el CE del "Conce" –que contó con la participación y el apoyo de la asamblea de estudiantes– llegó a ocupar un lugar muy importante, esta segunda experiencia de articulación se daría a partir de una participación mucho más acotada de un pequeño grupo de estudiantes que, a duras penas, insistían en la necesidad de fortalecer un CE prácticamente sin actividad. Lo que les permitió de algún modo compensar esa debilidad y fortalecer el modo de presentarse frente a los estudiantes movilizados en otras escuelas fue un tipo particular de capital equivalente al militante (Poupeau, 2007), que, si bien incluyó algunas experiencias de militancias individuales en otros espacios extraescolares, supuso fundamentalmente la reconversión del capital político-

académico que habían logrado acumular a instancias de la elaboración y publicación de un libro. Aquella publicación, que resultó de una propuesta desarrollada por los profesores de Ciudadanía e Historia, recogió algunas investigaciones realizadas por los propios estudiantes sobre las protestas de 2010, entre otras experiencias de participación estudiantil. Este papel de investigadores y analistas de las experiencias de movilización estudiantil pasadas se tradujo en una nueva oportunidad que les permitió articular y participar en las protestas de 2016, pese a no contar con una estructura de representación gremial consolidada ni demandas específicas. En pocas palabras, aquella experiencia de vinculación con las formas de organización y participación estudiantil pasadas, mediada por un tipo de práctica formativa de corte academicista, fue reconvertida e invertida como un *ticket* de entrada al nuevo escenario contencioso que comenzaba a tomar forma de la mano de los colectivos estudiantiles y docentes de otras instituciones de gestión pública. Pero no solo eso, al finalizar su participación en aquella jornada de protesta, los estudiantes del "Conce" se habían hecho de algo que no tenían hasta ese momento: una demanda propia, la de volver a contar con un centro de estudiantes propio.

La oportunidad que se abrió en medio de aquel escenario fue, sin embargo, paradójica. Es que la experiencia que siguió a la invitación a participar en una "clase pública" en el mismísimo Colegio Nacional, institución que goza de amplio reconocimiento social y cuyo centro de estudiantes ha sido protagonista de las principales movilizaciones estudiantiles locales, se manifestó a la vez como un momento de toma de conciencia inicial de las propias características y limitaciones por parte de los estudiantes del "Conce". Aquí podemos apreciar un primer momento en el que las dinámicas espaciales comienzan a producir sentidos relativos a las formas de organización y participación estudiantil, pues es en el marco de

los desplazamientos entre el adentro y el afuera de la escuela en que emerge aquella representación extendida respecto de la debilidad que implica el "venir de un colegio privado y chiquito", según las propias palabras de una de las estudiantes. Sin embargo, fue también en aquel encuentro, que tuvo lugar en una de las aulas del Colegio Nacional, en el que los estudiantes del "Conce" pudieron escuchar de la boca de los jóvenes que estudiaban allí relatos similares en relación con la falta de participación y la incapacidad de movilizar a la propia comunidad escolar. Esto tuvo consecuencias directas, las cuales pudimos registrar durante la clase de Ciudadanía inmediatamente posterior. Lejos de ahogarse en la toma de conciencia de sus propias frustraciones, aquella experiencia fue capitalizada como una nueva oportunidad para reafirmar y actualizar el compromiso de los estudiantes que seguían arrastrando una suerte de culpa de no tener un CE en funcionamiento en su propia escuela. Así se refirieron los propios estudiantes a lo que les dejó aquella actividad, respecto de la cuestión de la participación según el tamaño de las escuelas:

> Pilar: […] por lo menos siento que nosotros no tenemos tantos problemas. Los profes siempre hablan de la larga historia del centro de estudiantes del Nacional, pero al final no hacen nada.
>
> Matías: Me sorprendió la poca gente que había, re pocos estudiantes del Nacional. Pero, cuando salí, afuera había una banda de chicos en la puerta.
>
> Lore: Yo fui cinco años y te puedo decir que nadie quiere a los del centro de estudiantes, porque se ocupan de cosas de afuera, van a las marchas, pero para los del colegio no hacen nada.
>
> Rocco: ¿Y qué debería hacer el centro de estudiantes?

> Lore: Hay un montón de derechos que no se respetan adentro de la escuela. No digo que no deban hacer lo otro, pero descuidan muchas cuestiones de adentro de la escuela.

Como podemos apreciar de modo más explícito aún a través de este intercambio, la cuestión de las fronteras espaciales entre el adentro y el afuera cobra un sentido fundamental y un valor explicativo respecto del problema de la representación y la participación estudiantil. Esto tornó visible la crítica acerca del modo en que habían llevado adelante la conducción del propio centro de estudiantes del "Conce" hasta entonces: habían dedicado demasiado tiempo a los problemas "del afuera" (participar en marchas, asistir a reuniones y prestar colaboración o acompañar protestas iniciadas en otras escuelas), mientras descuidaban demandas y necesidades "del adentro", como el contar con un microondas para calentar la comida del almuerzo o la provisión de papel higiénico y espejos en los baños.

Como hemos planteado ya en un trabajo anterior (Hernández, 2021a), al diferenciar los estilos de conducción de los CE según una metáfora de fronteras espaciales (gestión del adentro/gestión del afuera), termina por consolidarse y reproducirse un doble horizonte de posibilidad. Sin embargo, ambos estilos confluyen en una misma operación simbólica de suspensión del vínculo entre los problemas que atraviesan cotidianamente los estudiantes del "Conce" y los que experimentan sus pares en otras instituciones educativas, incluyendo aquellas de gestión pública. O bien se dedican a abordar y resolver problemas propios, desentendiéndose del hecho de si estos se manifiestan o no en otras escuelas, o bien participan en la definición de las problemáticas y demandas del colectivo en el seno de las organizaciones de segundo grado, lo que supone una externalización difícil de contrarrestar de

regreso a la propia escuela. Así, los estudiantes contribuyen a la reproducción, tanto puertas adentro como puertas afuera, de sentidos que remarcan el hiato que separa las experiencias de formación ciudadana y de ejercicio de derechos que tienen lugar en las escuelas del subsistema privado.

Al trasladar el eje de análisis y retomar un enfoque temporal y, por lo tanto, procesual, emergen experiencias y narrativas algo difusas pero cargadas de tensiones y conflictos entre generaciones (y promociones). La reconstrucción de la historia reciente del CE del "Conce", por su parte, conduce a un tipo de alternancia que de algún modo refleja el clivaje espacial al que nos referimos anteriormente. Me refiero puntualmente al hecho de que a la agrupación denominada "Puertas Abiertas", que había protagonizado las protestas de 2010, le haya sucedido "Caminos Alternativos", con un discurso de explícito rechazo a "la toma" y todo lo que ella implicó. No podemos omitir hacer mención en este punto a una suerte de efecto desgaste que pudimos registrar también en otras escuelas que habían tenido participación en las protestas, y que se manifestó en el período inmediatamente posterior a las tomas, mostrando de algún modo el rechazo mayoritario a continuar involucrados, al menos como institución, en aquella dinámica contenciosa. A pesar de esto, al menos en el caso del "Conce", la gestión entrante posconflicto no logró consolidar un espacio y una posición como agrupación estudiantil, lo que significó que solo tuviera algún tipo de actividad la comisión asignada a la primera minoría, que sí se presentaba como continuidad de la agrupación que había protagonizado la toma. Esta misma agrupación volvió a recuperar la conducción en 2012, para ser derrotados una vez más al año siguiente por una agrupación creada –según palabras de los propios estudiantes– "para hinchar los huevos". La historia dirá luego que aquella conducción que se presentó a elecciones bajo la denominación "Ventanas Cerradas", como gesto irónico de abierta oposición a

la agrupación que reivindicaba la protesta, significó el fin y la disolución de “Puertas Abiertas”, consigna que no volvería a ser recuperada por las promociones siguientes. Como vemos, esta alternancia es sin dudas una característica clave del modo en que se ha ido diluyendo aquel modelo “bipartidista” que siguió a las protestas.

A excepción del intento fallido de una agrupación denominada “Convergencia”, el “Conce” fue testigo de la desaparición del principal órgano de representación estudiantil durante años. Así, la historia reciente del CE de aquella escuela “chiquita” de gestión privada dio lugar a un diagnóstico por parte de los propios estudiantes según el cual aquella estructura de representación estaba atada a los vaivenes de la política local, lo que alimentaba cierta lógica exógena y fundamentalmente intermitente. Esta suerte de historia de la alternancia y la interrupción permanente se explica además por la inexistencia de mecanismos específicos y estables que aseguren la transmisión de saberes entre promociones, siendo allí donde los estudiantes atribuyen un papel fundamental a directivos y docentes. Según su punto de vista, la ausencia de estrategias o medidas estables y tendientes a garantizar la conservación y el traspaso de documentación y recursos económicos propios tiene como consecuencia que cada año se encuentren frente al desafío de empezar desde cero.

Finalmente, cabe considerar aquello que ocurre en el marco del dispositivo que hemos asociado a la clase de Ciudadanía –fundamentalmente a partir de las discusiones que se dan cita allí cotidianamente– y que, sin bien ha estado presente detrás de muchas de las situaciones y los hechos a los que nos hemos referido hasta aquí, no se agota en la construcción de un diagnóstico o la búsqueda de explicaciones acerca de lo que ocurrió con el CE. En este sentido, cabe resaltar la propuesta que hizo Rocco a sus estudiantes respecto de la posibilidad de organizar un “taller” que permitiera poner

en discusión el problema de la participación en la escuela. Esto como un modo de dar respuesta a la demanda que había nacido del seno de una protesta ajena y que había resultado en la toma de conciencia de la frustración de no contar con un órgano de representación gremial estable. El incipiente "taller" suponía proponer y disponer la dinámica de trabajo de todo el colegio durante al menos una jornada completa, e intervenir directamente sobre el diseño y los contenidos del programa de la propia asignatura, lo cual atrajo especialmente el interés del grupo de estudiantes más movilizados. Por su parte, Mari, una de las estudiantes que más había trabajado en pos de la reconstrucción del CE, resumía entre los objetivos de aquel taller "dejar una marca a los más chicos" y "cambiar el programa, construir NUESTRO conocimiento". Estas notas, según el registro que dejó asentado ella misma en su cuaderno de clases, remarcan justamente la intención de construir lazos que trasciendan el paso de las generaciones, sobre la base de una experiencia formativa que coloca a la construcción de conocimiento en el centro de una forma particular de construir ciudadanías. El pedido por un mayor nivel de autonomía es quizás aquello que, al menos *a priori*, parece desbordar los posibles cauces institucionales en un escenario por demás adverso.

Las discusiones subsiguientes que pudimos registrar dan cuenta justamente de los márgenes, pero sobre todo de los límites, que operan en aquellas situaciones en las que ciertas prácticas pedagógicamente habilitantes conducen –o más bien se abren– hacia lo indeterminado. Mientras el profesor Rocco tomaba notas en la pizarra de aquellas ideas que los estudiantes iban compartiendo en respuesta a la invitación a discutir sobre las propias experiencias de participación en la escuela, comenzaron a emerger nuevas demandas. Entre ellas, cabe destacar en primer lugar el modo en que los acuerdos escolares de convivencia lograron concentrar gran parte de las críticas,

siendo presentados de modo unánime como un documento de carácter inconsulto que había sido impuesto unilateralmente por parte del equipo directivo. También pudimos registrar allí el modo en que se manifestó el descontento generado por ciertas decisiones tomadas a nivel institucional. Esto involucraba fundamentalmente decisiones respecto al manejo de horarios, el uso de espacios y el desarrollo de distintas clases de actividades, lo que suponía priorizar unas sobre otras, sin contemplar la perspectiva y los intereses de los propios estudiantes.

En este punto, y a modo de ejemplo complementario, cabe señalar especialmente el rechazo que manifestó la directora desde el mismo momento en que tomó conocimiento de que los estudiantes habían comenzado a discutir en aquella clase acerca de la posibilidad de incidir en el diseño curricular de la asignatura Ciudadanía y Política. Esa tensión irresuelta se explica en parte por la imposibilidad de elaborar, tanto como de descomprimir, esas y otras tantas demandas más que la propia escuela acumula conforme pasan las generaciones (y las promociones). Es entonces que las múltiples temporalidades y espacialidades parecen confluir en un mismo punto ciego, el de las autonomías intermitentes. Estas parecen condensar tanto la propia ambivalencia que implica habitar precariamente las fronteras entre el adentro y el afuera, así como la disposición persistente que provoca el construir y volver a escribir las propias experiencias de participación y ciudadanía sin trazos de continuidad.

Conclusiones: procesos, relaciones y experiencias intermitentes

Hasta aquí hemos llegado en el intento por integrar un enfoque multidimensional que permita dar cuenta de las diferentes experiencias de participación y formación ciudadana que caracterizan a las escuelas de gestión privada. Luego de

recuperar algunos de los principales rasgos con que se han identificado las movilizaciones juveniles en nuestra región durante las últimas décadas, hemos observado el carácter abierto y contingente que presentan las transformaciones registradas al interior del sistema educativo secundario, lo que conduce a hablar de una verdadera reconfiguración de los escenarios escolares. En el actual contexto, el concepto de "ciudadanía" se presenta como una pieza clave cuyo carácter polisémico se traduce en una disputa de sentidos permanente. Una de estas disputas quizás esté representada por el momento exacto en que se abren y cierran nuevos ciclos de protesta. Aquí hemos referido al actual ciclo como aquel que inició con las "tomas" de escuelas que tuvieron lugar en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba durante 2010. No obstante, esto no excluye que esa línea pueda correrse más allá o más acá en el tiempo según el enfoque y las escalas de análisis. En cualquier caso, la pérdida de la centralidad de los centros de estudiantes y la ampliación de los dispositivos y las formas de participación y escolarización de la política parecen haberse establecido como lógicas propias del período, lo que habría redundado en una multiplicación de las diferencias y las desigualdades al interior del sistema educativo. Esto corre a la par de la acumulación de mayores niveles de una siempre relativa y precaria autonomía por parte de las propias escuelas respecto de las políticas educativas.

Al dirigir algunos de nuestros interrogantes hacia el subsistema privado, nos hemos encontrado con distintas clases de tipologías que invitan a ser profundizadas y ampliadas. En este punto asoman las más diversas experiencias, incluyendo aquellas que involucran la vulneración de derechos y la proliferación de obstáculos para la toma de conciencia y el ejercicio de derechos. Con el objeto de contribuir al desarrollo de estrategias que nos permitan comprender y ampliar nuestro conocimiento acerca de estas mismas heterogeneidades, hemos

propuesto algunas alternativas y caminos a seguir. Para ello presentamos un breve bosquejo de los distintos enfoques acerca de las temporalidades que se expresan en escenarios escolares y que exigen ser revisados y contrastados a la luz de un enfoque situacional y contextual. La segunda parte de este capítulo estuvo enfocada justamente en ensayar modos específicos de articular estas mismas temporalidades y espacialidades a partir del análisis de los registros de observación y las entrevistas realizadas en lo que supone un estudio de casos.

Luego de identificar y caracterizar los principales dispositivos de participación política y formación ciudadana del Colegio Nuestra Señora de la Concepción –la toma, el centro de estudiantes y la clase de Ciudadanía–, intentamos reconstruir y desplegar a lo largo del tiempo los diferentes usos y apropiaciones, incluyendo sus permanentes y mutuas articulaciones. Así es que pudimos dar cuenta del hecho de que la toma, pese a ocupar un momento muy acotado y lejano en la historia reciente del "Conce", sigue resonando y teniendo efectos más o menos directos en la conformación o no del centro de estudiantes. La imposibilidad de lograr la consolidación de un espacio estable de representación estudiantil se debe no solo a la tensión permanente que supone dar sentido al pasado y proyectar un horizonte común de acción, sino también al papel de los directivos en la transmisión entre promociones de aquellos saberes, documentos y recursos que resultan necesarios a tales fines.

Por otra parte, hemos visto también cómo las fronteras espaciales –entre el adentro y el afuera del colegio– gozan de un amplio poder explicativo según el punto de vista de los propios estudiantes, motorizando la toma de conciencia acerca de las propias posibilidades y limitaciones al momento de organizarse y movilizar al resto de sus compañeros. En cualquier caso, todo esto parece confluir en la reproducción de sentidos que remarcan el hiato que separa a las experiencias y

demandas propias de aquellas que caracterizan a los estudiantes de otras escuelas, especialmente aquellas de gestión pública. Si es cierto que la clase de Ciudadanía sigue cumpliendo un papel importante en medio de todo esto, a juzgar por lo que hemos podido analizar, aquí ello se traduce igualmente en una serie de esfuerzos también intermitentes por alentar experiencias de participación y formación ciudadana que resulten significativas. La imposibilidad de plasmar y garantizar cierta continuidad en períodos de corta duración –tan corta como el paso de los estudiantes por los últimos dos años de la secundaria– parece conducir a experiencias de frustración y expectativas incumplidas. Con todo, es probable que encontremos nuevas respuestas a nuestros interrogantes en medio de esos múltiples e inexplorados cruces y solapamientos entre las temporalidades que expresan los espacios de participación y los sentidos espaciales que moldean los modos posibles de experimentar el tiempo escolar.

Referencias bibliográficas

Aguilera Ruiz, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, n.º 35, pp. 11-26.

Duarte Quapper, K. (2001). ¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. En K. Duarte Quapper, & D. Zambrano Intriago, *Acerca de jóvenes, contraculturas y sociedad adultocéntrica. Miradas de (contra) culturas, géneros, pueblos originarios, iglesias, hermenéuticas y epistemologías* (pp. 267-293). San José: DEI.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución.* Barcelona: Gedisa.

Enrique, I. & Scarfó, G. (2010). Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de

socialización-apropiación contemporáneos. *Observatorio de Juventud*, año 7, n.º 25, pp. 29-40.

Feixa, C. (2016). Jóvenes indignados. En P. Oliart y C. Feixa (eds.), *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanes.* Barcelona: NED Ediciones.

Hernández, A. (2013). *"No somos el futuro, somos el presente": política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar.* Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Hernández, A. (2021a). *Copiar, discutir y protestar: Una antropología de la formación ciudadana en Córdoba (Argentina)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Hernández, A. (2021b). La "discusión" en las aulas. Un estudio sobre las experiencias de formación ciudadana en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Praxis Educativa*, vol. 25, n.º 3, pp. 1-17.

Hernández, A. (2022). La clase de ciudadanía como un escenario de aprendizaje y espera. *Itinerarios Educativos*, n.º 16.

Jelin, E. (1997). Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Ágora*, 189-214.

Laclau, E. (2005). *La razón populista.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Larrondo, M. (2013). Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, n.º 39, pp. 51-58.

Larrondo, M. (2015). Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009-2014. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, pp. 1-20.

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela.

Universitas-XX1. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, n.º 26, pp. 109-134.

Larrondo, M. (2019). Cuando la democracia volvió a la escuela: Participación política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la transición (1982-1990). *Historia Social y de la Educación*, vol. 8, n.º 2, pp. 197-218.

Larrondo, M. & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación: las otras desigualdades.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Lazar, S. (2016). Citizenship. En F. Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sanchez & otros, *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*.

Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1998 [1949]). *Ciudadanía y clase social.* Madrid: Alianza.

Míguez, D. & Hernández, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación: un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del Museo de Antropología*, vol. 9, n.º 1, pp. 95-106.

Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar.* San Martín: UNSAM Edita.

Núñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la "participación juvenil" en el espacio escolar. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, vol. 1, n.º 2.

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela.* Buenos Aires: La Crujía.

Núñez, P. (2017). Sensibilidades, derechos y participación juvenil en el escenario político. Itinerarios de investigación y agendas de discusión. *Revista de Políticas Sociales Urbanas*, n.º 1, pp. 97-117.

Núñez, P. (2018). Alteraciones de la temporalidad: las acciones políticas juveniles y la reconfiguración del orden escolar. *Dialogia*, n.º 29, pp. 181-194.

Núñez, P. (2019a). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en Argentina.

Estudios Sociales, vol. 56, n.º 1, pp. 155-177.

Núñez, P. (2019b). La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Estado y Políticas Públicas*, n.º 12, pp. 123-145.

Núñez, P. (2019c). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entrelos tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa*, n.º 29, pp. 179-204.

Núñez, P. & Fuentes, S. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuelasecundaria argentina: tendencias y categorías en lasinvestigaciones en la última década (2002-2012). *Espacios en Blanco*, n.º 25, pp. 351-372.

Núñez, P. & Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 15, n.º 2, pp. 91-102.

Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones.* Córdoba: Ferreyra Editor.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanía cultural: una categoría para pensar en los jóvenes. *Renglones*, n.º 55, pp. 27-37.

Rosaldo, R. (2000). La pertenencia no es un lujo. *Desacatos*, n.º 3, pp. 39-50.

Tiramonti, G. (2004). *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación.* Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes, *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial.

Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación.* Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

1. El presente análisis fue desarrollado en el marco del proyecto PICT titulado “Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021”, acreditado RESOL-2019-401-APN DANPCYT#ANPCYT, dirigido por Liliana Mayer, Marina Larrondo y Mariana Lerchundi.
2. Si bien resulta problemático establecer una definición *a priori*, cabe reconocer que este concepto ha sido utilizado fundamentalmente para dar cuenta de los modos de pertenencia y reconocimiento al interior de una comunidad (Marshall & Bottomore, 1998[1949]; Jelin, 1997; Núñez, 2019b). En un trabajo anterior (Hernández, 2021a), sostenemos que la definición que propone Renato Rosaldo a propósito de la llamada “ciudadanía cultural” (2000) tiene la virtud de explicitar el esfuerzo por articular en un mismo concepto aquellos procesos que tienen su origen dentro de la esfera estatal (incluyendo la definición de la pertenencia, la diferenciación y la exclusión) y, a la vez, aquellos que aluden al punto de vista del actor social (esto es, los significados mediatizados según las distintas percepciones de la realidad social).

Ideas que transforman[1]

Logros y desafíos en la implementación del programa Clubes TED-Ed en cinco escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires

Mariana Jacob

Dentro de la educación secundaria, en los últimos años se ha postulado la importancia de formar a los alumnos con un énfasis en las "habilidades del siglo XXI". Estas habilidades se refieren a los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes y las emociones que les permiten a los estudiantes lograr ser exitosos en la escuela, en la universidad y en la vida (Van Laar *et al.*, 2017; Maggio, 2012), tales como la colaboración, el liderazgo, la comunicación y el pensamiento crítico.

El objetivo de la formación en habilidades y, dentro de ellas, la de la comunicación aparece reflejado también en el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) de la nueva Secundaria 2030 impulsada por el Ministerio de Educación Nacional:

> Comunicación. Es la capacidad de escuchar, comprender y expresar conceptos, pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y

> opiniones. Se trata de un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social. Supone, por un lado, la posibilidad de seleccionar, procesar y analizar críticamente información obtenida de distintas fuentes –orales, no verbales (gestuales, visuales) o escritas– y en variados soportes, poniendo en relación ideas y conceptos nuevos con conocimientos previos para interpretar un contexto o situación particular, con posibilidades de extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos. Por el otro, supone la capacidad de expresar las propias ideas o sentimientos y de producir información referida a hechos o conceptos, de manera oral, no verbal y escrita, a través de diferentes medios y soportes (digitales y analógicos tradicionales), atendiendo al propósito y a la situación comunicativa. Se vincula con la apertura a lo diferente, el trabajo con otros y el pensamiento crítico, entre otros (Anexo Resolución CFE N* 330/17).

En un estudio de Claudia Jacinto (2013), "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso", se plantea una crítica sobre la base de formación académica que ofrece la secundaria en general para los jóvenes, que en la mayoría de las veces es la única base de estudios que tienen para su trayectoria laboral. También hace referencia a los desafíos que implican a la escuela implementar iniciativas que incluyan una visión amplia, crítica y reflexiva sobre el mundo laboral y los procesos de construcción de saberes transversales (que articulen teoría, tecnología, práctica de importancia personal y social).

Otro estudio realizado por Moreno-Pinado y Velázquez Tejeda (2017), "Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico", el análisis que hicieron tanto cualitativo como cuantitativo del diagnóstico de campo les dio como resultado que los estudiantes no analizan la información, muchas veces no saben proponer alternativas de solución y tienen un pensamiento reproductivo lejos del ejercicio de la

crítica. También resaltaron que los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen deficiencias para lograr que los estudiantes tomen el protagonismo en la apropiación del conocimiento, les falta estimular en ellos el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida.

También el estudio de Fiszbein, Cosentino y Cumsille (2016) hace un aporte sustancial acerca del desafío del desarrollo de habilidades en América Latina. En este informe, los autores trabajaron sobre la base de informes sobre la educación secundaria y terciaria en América Latina. Entre sus líneas de análisis, muestran que, a pesar del notable aumento en los años de escolaridad alcanzado por los adultos en los países latinoamericanos, hay evidencia consistente del desarrollo inadecuado de competencias académicas, técnicas y socioemocionales en América Latina.

> Estas brechas representan un cuello de botella para el crecimiento de la productividad y la capacidad de los trabajadores de América Latina para obtener un empleo bien remunerado. También destacan la presencia de problemas de relevancia, calidad y eficiencia en la educación secundaria y terciaria que subyacen al desafío del desarrollo de habilidades (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016).

Entre sus aportes, el estudio brinda cuatro recomendaciones que buscan aprovechar los instrumentos de políticas públicas (regulaciones, incentivos, información y asociaciones público-privadas) para alinear mejor el contenido y las habilidades que se enseñan con las demandas del mercado de trabajo (a través de programas de educación basados en competencias y de educación técnica y vocacional), mejorar la calidad (a través del fortalecimiento en los mecanismos de aseguramiento de la calidad y la amplia difusión de información), y aumentar las tasas de graduación en educación

secundaria y terciaria (en particular a través del monitoreo de resultados y el uso de soluciones basadas en evidencia). En este caso, se vincula con el programa Clubes TED-Ed en el desarrollo de habilidades como la comunicación, fundamental para el trabajo interdisciplinario de la escuela, así como otras habilidades que aporta en su proceso de trabajo.

Enseñar de esta manera es un desafío para los docentes, que en general han sido formados en una lógica de transmisión de contenidos acabados, cerrados, y encuentran difícil integrar el enfoque por capacidades a la enseñanza de sus asignaturas (Maggio, 2012). En sintonía con estos nuevos objetivos, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación abre otras posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar las experiencias de aprendizaje del siglo XXI (Esteve, 2005). En particular los nuevos lenguajes, las nuevas maneras de comunicarse y establecer comunidad entre los jóvenes, la diversa y abundante información circulante y la doble posibilidad de recibir y producir información, conjugada con su vertiginosidad, plantean desafíos novedosos para las aulas (Levi, 2013, p. 124).

Estos cambios han contribuido a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente expositivos que conciben al profesor y al alumno como simple transmisor y receptor de conocimientos respectivamente, y, por otro lado, a revitalizar las propuestas pedagógicas que se sitúan en la actividad autoestructurante del alumno, es decir, en la actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida, como punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje (Coll, 1985).

En pos del trabajo enfocado en el desarrollo de habilidades para la participación plena en la sociedad del siglo XXI, además de lo que se trabaja dentro de las asignaturas curriculares, ingresan a las escuelas distintas propuestas de programas, proyectos e iniciativas del propio sistema educativo o bien de

fundaciones u otro tipo de organizaciones.

Tabla 1. Características de las capacidades y habilidades para el siglo xxi

Capacidades y habilidades para el siglo xxi	Características
Pensamiento crítico	Pensamiento crítico implica el acceso a la información, su análisis y su síntesis, y puede enseñarse, practicarse y dominarse (P21, 2007a, Redecker et al., 2011).
Resolución de problemas	Resolución de problemas y cooperación. Para resolver un problema, es importante definirlo primero y entender los elementos que lo conforman. Además, hay que determinar qué recursos y estrategias resultan necesarios para resolver el problema (Scott, 2015).
Comunicación y colaboración	Comunicación y colaboradores claros y eficaces, duchos en el uso de las tecnologías y los medios de comunicación social que propician la colaboración con equipos internacionales (P21, 2007a, pp. 16-17).
Creatividad e innovación	Creatividad e innovación (la audacia de "abordar" problemas) y la experimentación entusiasta estimulan aún más la creatividad y la innovación (Centro de Rediseño Curricular y OECD, 2012). Asimismo, la capacidad de "abrir nuevos caminos", aplicar maneras de pensar originales, proponer ideas y soluciones nuevas, plantear cuestiones desconocidas y llegar a respuestas inesperadas contribuye a la innovación y la creatividad (Gardner, 2008; Sternberg, 2007).
Alfabetización y comunicación	Alfabetización y comunicación se basa solo en la información, sino que también abarca la habilidad de crear mensajes para la autoexpresión y de influir e informar a otras personas (Wan y Gut, 2011, p. 164).
Alfabetización en materia de TIC	Alfabetización en materia de TIC se dentra la TIC, utilización de capacidades cognitivas de orden progresivamente superior para dar sentido a la información, los medios de comunicación y las tecnologías en el entorno circundante, a la vez que se hace uso de ellos (Scott, 2015).
Competencias sociales e interculturales	Competencias sociales e interculturales, las relaciones sociales y familiares y la participación en actividades extracurriculares de los niños y adolescentes pueden verse influidos por el nivel de solidez de sus competencias sociales (Scott, 2015).
Iniciativa, autonomía y responsabilidad personal	Iniciativa, autonomía y responsabilidad personal propiciados por la tecnología permite además que quienes trabajan de manera colaborativa compartan e intercambien conocimientos fácilmente y que las personas autodidactas sigan aprendiendo por sí mismas (Herring, 2012, p. 2).
Competencias de producción de sentido	Mansilla y Jackson (2011) destacan que los estudiantes del siglo xxi deben desarrollar la habilidad de dar sentido a cuestiones importantes y complejas de índole global.
Competencias de pensamiento en las siguientes	Competencias de pensamiento en las siguientes tres etapas fundamentales de la enseñanza de competencias metacognitivas: •Enseñar que el aprendizaje no equivale a una cantidad fija y que la capacidad de aprendizaje que uno tiene puede cambiar. •Enseñar cómo marcarse objetivos y organizarse para alcanzarlos. •Brindar a los estudiantes numerosas oportunidades para practicar, llevando a cabo un seguimiento minucioso de su aprendizaje y adaptándolo según resulte necesario (p. 1).
Aprendizaje continuo	Aprendizaje continuo relativas a aprender a aprender, así como la amplitud de miras y el compromiso de los estudiantes con respecto al aprendizaje permanente en todos los ámbitos de la vida, son fundamentales para la capacidad de adaptación (Scott, 2015).
Valoración de la diversidad	En el siglo xxi, los estudiantes deben participar en actividades educativas que les ayuden a desarrollar las competencias relativas a vivir y trabajar juntos en sociedades y organizaciones culturalmente diversas (Scott, 2015).
Interconexión, trabajo en equipo	Entre las cualidades que resultan fundamentales en el diverso mundo del siglo xxi, cabe mencionar la capacidad de fomentar la cooperación interdisciplinaria y el intercambio mundial de ideas con el objeto de contrarrestar la discriminación potencial por razón de origen, género o edad (Leis, 2010).
Una ciudadanía responsable	Una ciudadanía responsable es una ciudadanía informada, comprometida y dinámica. Localmente, los

	jóvenes necesitarán apoyo y estímulo para implicarse en sus comunidades y entender cómo estas están organizadas y gobernadas (Naciones Unidas, 2012).
Competencia global	Los individuos con competencia global tienen la precaución de tomar en cuenta los planteamientos anteriores y los enfoques de los demás y actúan de manera ética y colaborativa, de forma creativa, en aras del desarrollo local, regional y mundial (Scott, 2015).
Competencia intercultural	Es fundamental que los estudiantes aprendan a escuchar plenamente a los demás, hagan gala de flexibilidad y cooperen con otras personas en equipos interdisciplinarios e interculturales. Se trata de competencias fundamentales de las que no pueden prescindir los ciudadanos del siglo XXI (Barrett *et al.*, 2014; Levy y Murnane, 2004; P21, 2007a; Unesco, 2013a).

En particular, en los últimos años, diversos programas han llegado a las escuelas centrados en la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva, una de las habilidades del siglo XXI mencionadas. Programas tales como los Modelos de Naciones Unidas (mayormente conocido como modelo ONU), el Modelo del Poder Legislativo Argentino, el Parlamento Juvenil del Mercosur, los Clubes de Debate y la Simulación G-20 son iniciativas en donde se estimula el desarrollo de la capacidad de la comunicación. La palabra hablada y escrita como eje central, así como la escucha de los argumentos que fueron preparados por cada estudiante para ser defendidos o refutados. Estos programas han mostrado buenos resultados en términos de motivación y aprendizajes de los participantes (Ferreyra, 2012). Sin embargo, en todos estos casos, el repertorio de temas que los alumnos deben preparar y comunicar son propuestos por un adulto. Si bien la elección sobre cuál de los temas se va a indagar o profundizar en concreto está a cargo del estudiante, el menú de temas es preestablecido por el adulto, no por los jóvenes.

Es en este escenario en el que el programa Clubes TED-Ed, objeto de este estudio, se presenta como una alternativa innovadora, en cuanto se trata de una iniciativa que se propone para trabajar y desarrollar las competencias de comunicación, investigación y oralidad en la escuela secundaria en un marco en el cual los estudiantes tienen el desafío de identificar una idea o un proyecto que les resulte personalmente relevante para comunicar a otros. Clubes TED-Ed es un programa en el

cual se trabaja a partir de diferentes propuestas de clase que apuntan un proceso de búsqueda y creación personal y grupal, en el que la interacción con los otros y con el docente aporta a que cada estudiante pueda seguir creciendo individualmente. Cada Club TED-Ed finaliza con un evento de cierre interno en el que cada estudiante comparte su idea a través de una exposición oral breve al estilo de las “charlas TED” (de entre tres y seis minutos cada una) con la comunidad de la escuela y más allá, en tanto que las charlas quedan grabadas y son luego difundidas a través de la web.

Clubes TED-Ed propone un modo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos (EABP), que resulta innovador para muchos docentes y representa una manera novedosa de enseñar y abordar desafíos con sus alumnos (Croce, 2018). La clave de este proyecto es la generación de espacios de apertura y confianza, mediados por los docentes, que habiliten para los estudiantes la búsqueda de sus intereses personales, de aquellos temas de la realidad que les preocupan o de ideas y proyectos propios sobre los cuales puedan luego construir y profundizar.

El presente trabajo, de naturaleza exploratoria y evaluativa, se propone analizar los logros y desafíos en la implementación del programa Clubes TED-Ed, considerando el impacto en los directivos, docentes facilitadores y estudiantes, además de identificar las características del programa que promovieron los efectos observados y los obstáculos que surgieron a lo largo del programa. Para ello se abordó la investigación desde la técnica cualitativa conocida como estudio de caso, de tipo descriptivo y explicativo, a fin de lograr caracterizar las prácticas de los participantes que desarrollaron los Clubes TED-Ed en sus escuelas y comprender su incidencia en distintos aspectos de la vida escolar desde la perspectiva de los participantes del programa.

La revisión de estas experiencias desde el paradigma de la educación en capacidades y habilidades del siglo XXI, así como

la enseñanza y el aprendizaje basados en proyectos, resulta valiosa para comprender los modos en que dichas experiencias llegan a las escuelas. En particular, con esta investigación se busca realizar un aporte a los estudios sobre el aprendizaje de la comunicación de ideas en las escuelas secundarias, conociendo los desafíos que produce en la estructura escolar este tipo de prácticas de enseñanza y aprendizaje más alejadas de los espacios curriculares tradicionales.

Descripción del programa TED

Para entender qué es el programa Clubes TED-Ed, primero hay que conocer qué es TED, o, como popularmente se conoce, TEDx. TED es una organización sin fines de lucro cuya misión es difundir ideas (ideas que valen la pena: "ideas worth spreading") a través de charlas que brindan distintos oradores. "TED" significa tecnología, entretenimiento y diseño, tres grandes áreas que en conjunto están dando forma a nuestro futuro. Comenzó como una conferencia de cuatro días en California en 1984 y fue creciendo, hasta que llegó a realizarse una charla por año en su país de origen desde 1990. Cada conferencia está conformada por oradores (TEDTalks) quie tienen que lograr transmitir su idea en 18 minutos o menos. Se destaca que en las charlas TED pueden encontrarse distintos oradores, así como grandes pensadores y personalidades de nuestra época, desde premios nobel, científicos, empresarios, músicos, escritores, matemáticos y artistas. En la actualidad hay más de mil charlas disponibles en la web de TED, las cuales fueron traducidas a más de 80 idiomas, y vistas más de 500 millones de veces.

> Como la gente se reconoce por su diversidad (mientras sigan consumiendo) y cómo las tecnologías de autocomunicación de masas permiten una mayor iniciativa a los sujetos comunicadores (siempre que se afirmen como ciudadanos), surge una audiencia

creativa que remezcla los diferentes mensajes y códigos que recibe con sus propios códigos y proyectos de comunicación. Por ello, a pesar de la creciente concentración de poder, capital y producción en el sistema de comunicación global, el contenido y el formato reales de las prácticas de comunicación están cada vez más diversificados.

No obstante, y precisamente porque el proceso es tan diverso y porque las tecnologías de comunicación son tan versátiles, el nuevo sistema de comunicación digital global se vuelve más inclusivo y comprensivo de todas las formas y contenidos de la comunicación social. Todos y todo encuentran una forma de existencia en este texto de comunicación interactiva multimodal e interrelacionada, de forma que cualquier mensaje ajeno a él sigue siendo una experiencia individual sin muchas opciones de ser comunicada socialmente. Como las redes neuronales del cerebro se activan mediante la interacción con su entorno, incluido el entorno social, este nuevo ámbito de comunicación, en sus más diversas formas, se convierte en la principal fuente de señales que llevan a la construcción de significado en la mente de

> las personas. Puesto que el significado determina en gran medida la acción, la comunicación del significado se convierte en la fuente del poder social por su capacidad de enmarcar la mente humana (Castells, 2009, p. 189).

Eventos TEDx en distintas ciudades

Las charlas TEDx son eventos locales organizados de manera independiente (no por TED), que buscan transmitir y replicar el espíritu TED, pero llevados a cabo por distintas organizaciones e instituciones. El programa TEDx se creó en el 2009 y se realiza en todo el mundo. En Argentina, por ejemplo, se pueden encontrar TEDxRiodelaPlata, TEDxBuenosAires, TEDxUTN, TEDxSantaRosa, TEDxMardelPlata, TEDxCórdoba, y así se pueden seguir enumerando distintas ciudades que lograron organizar un evento TEDx. TED otorga la licencia y pone ciertas pautas para mantener el estilo de las charlas que dieron origen al programa, su difusión debe ser gratuita y a través de las distintas plataformas, de las cuales la más utilizada es YouTube. Algunas de estas charlas se suben también a TED.com.

Clubes TED-Ed en las escuelas

Con esta filosofía de TED y con la intención de apoyar a los maestros y despertar la curiosidad de los estudiantes de todo el mundo, TED-Ed se lanzó en 2012. Esta es la iniciativa de educación y juventud de TED. En un principio, y hasta el año 2017, fueron llamados “Clubes de Ideas”, y, a partir de 2018, el programa lleva el nombre de “Clubes TED-Ed”. La misión de TED-Ed es estimular y celebrar las ideas de profesores y

estudiantes de todo el mundo. Todo lo que hacemos es compatible con el aprendizaje, desde producir una creciente biblioteca de videos animados originales, hasta proporcionar una plataforma internacional para que los maestros creen sus propias lecciones interactivas y ayudar a los estudiantes curiosos de todo el mundo a llevar el TED a sus escuelas y adquirir habilidades de lectura y a celebrar liderazgo innovador dentro de la red global de más de 250.000 maestros de TED-Ed. TED-Ed ha crecido de una idea que vale la pena difundir en una plataforma educativa galardonada que sirve a millones de maestros y estudiantes de todo el mundo cada semana.

Los Clubes TED-Ed son espacios formativos que se desarrollan en escuelas secundarias u otras instituciones educativas. A lo largo de diez encuentros, estudiantes de entre 12 y 18 años trabajan guiados por sus profesores para generar y comunicar ideas en el marco de asignaturas escolares (por ejemplo, Tecnología, Construcción de la Ciudadanía, u otras) o espacios extracurriculares. Por último, cada escuela organiza su propia charla TEDx en la que los protagonistas son sus estudiantes. La clave de este proyecto es la generación de espacios de apertura y confianza, mediados por los docentes, que habiliten para los alumnos la búsqueda de sus intereses personales, de aquellos temas de la realidad que les preocupan o de ideas y proyectos propios sobre los cuales puedan luego construir y profundizar. Para ello, los clubes cuentan con materiales didácticos que orientan a los profesores en la realización de una serie de actividades pautadas y ofrecen estrategias para moderar estos espacios con los jóvenes.

La dinámica de funcionamiento de los Clubes TED-Ed en las escuelas

Tras un proceso de selección, todos los docentes que lideran los Clubes TED-Ed en sus instituciones educativas deben participar de tres encuentros de capacitación (en tres momentos distintos

del año) con el equipo de Clubes TED-Ed, en los cuales se trabajan diferentes habilidades que necesitarán para facilitar el programa en las escuelas. Las escuelas reciben una serie de materiales didácticos, que brindan una guía detallada para el desarrollo de cada uno de los encuentros, que luego cada docente adapta y enriquece en función de sus objetivos y su grupo de estudiantes (CIPPEC, 2016)[2]. Los encuentros de los Clubes TED-Ed se organizan alrededor de tres etapas: inspirar, construir y comunicar. Se trabaja a partir de diferentes propuestas de clase que apuntan a un proceso de búsqueda y creación personal y grupal, en el que la interacción con los otros y con el docente aporta a que cada estudiante pueda seguir creciendo individualmente.

Cada Club TED-Ed realizado en la escuela finaliza con un evento de cierre interno en el que cada estudiante comparte su idea a través de una exposición oral breve al estilo “TED” (de entre tres y seis minutos cada una). Las charlas son filmadas y luego subidas a una plataforma abierta, donde luego pueden ser vistas en línea. Una vez finalizado el proceso, todos los docentes participan de un encuentro de evaluación, en el cual se revisa el programa de manera colectiva, analizando los logros, los desafíos y las lecciones aprendidas en vistas a continuar, si lo desean, el programa en el siguiente año.

Roles: referentes, facilitadores y alumnos participantes (oradores)

Dentro de la organización del programa Clubes TED-Ed, se identifican tres roles definidos y significativos dentro del funcionamiento, de los cuales cada uno tiene funciones específicas. El primero es el referente, un colaborador dentro del equipo de Clubes TED-Ed cuya función es orientar y acompañar a los docentes que van a desarrollar el programa en sus escuelas. El referente es un docente o fue un orador de TEDx, quien, al colaborar como voluntario en el programa, se

transforma en un vínculo, un mediador para los docentes en el transcurso de las capacitaciones. Desde su rol, la principal función es despejar las dudas que puedan generarse acerca de las actividades de la guía, el evento final del programa dentro de la escuela y el rol de facilitador.

El segundo rol es el del facilitador. En la propuesta pedagógica del programa, el docente asume el rol de guía que acompaña de cerca el proceso de crecimiento de los jóvenes, ayudándolos a identificar sus fortalezas, exponiéndolos a nuevas ideas y perspectivas que definan sus puntos de partida y orientándolos para resolver las dificultades que se presentan en el camino de identificar, profundizar y comunicar una idea. Estará en manos del facilitador generar sentido de trascendencia entre los participantes del club, es decir, lograr transmitir la idea de formar parte de un movimiento mundial como lo es TED, construir un tejido grupal único e íntimo con el resto de los participantes y –lo más complejo– realizar un viaje hacia el propio interior para que cada estudiante pueda descubrirse como portador de una voz única y transformadora. A esta acción se la identifica dentro del programa como “anclas de trascendencia”, las cuales deben ser promovidas por el facilitador para comprometer, empoderar y cargar de sentido a los participantes. Es esencial que cada facilitador se apropie del desarrollo de los encuentros y las reuniones con los estudiantes y de las consignas de la guía a tal punto de modificarlas para su grupo. Es el encargado de darles una narrativa a los encuentros de trabajo, así como una estética en la que se denote la diferencia o la ruptura con el tiempo escolar preestablecido o rutinario. Si bien el programa se desarrolla dentro de la escuela con el trabajo del facilitador, es imprescindible el aval de las autoridades de la institución para su desarrollo.

El tercer rol es el orador, el estudiante que, además de participar en el proceso de desarrollo de Clubes TED-Ed en la escuela, se anima voluntariamente a dar su charla en un evento

final frente a distintos integrantes de la comunidad educativa de esa institución. Llegar a ser orador implica haber transcurrido junto al facilitador y al grupo que integran el club por las tres etapas de trabajo: inspiración, construcción y comunicación de las ideas. El club finaliza con un evento de cierre en el que cada estudiante comparte su idea a través de una exposición oral al estilo TED, que tendrá el perfil y las características que la escuela resuelva. Ser orador es una decisión que toma el estudiante y que fue acompañada por el facilitador. Previamente al evento final, transcurrieron momentos de ensayo en los que se trabajaron las ideas de los estudiantes hasta transformarlas en charlas. Esas charlas fueron escritas tomando como referencia un estilo de guion.

Se establece en las reglas establecidas por el programa Clubes TED-Ed:

> Para participar será necesario postularse y obtener una licencia anual. Pueden participar escuelas medias u otras instituciones educativas (formales y no formales) que trabajen con estudiantes del nivel secundario. Para participar, es imprescindible que la institución manifieste su apoyo formal al proyecto que garantice que puedan darse los 8 encuentros y el evento final. *Este acuerdo institucional deberá manifestarse mediante la firma de un documento que les enviaremos una vez sean seleccionados.* Se deberá contar con un espacio donde se disponga de computadora, proyector y pantalla. Se deberá contar con entre 10 y 40 alumnos participantes de un grupo previamente conformado. La institución debe designar a uno o más docentes facilitadores del proyecto, que estarán a cargo de los encuentros con los alumnos y participarán del espacio de capacitación que dictará el equipo de Clubes de Ideas de TEDxRíodelaPlata. Sin excepción, deberá haber como mínimo un docente cada 20 alumnos. La asistencia a los espacios de acompañamiento presenciales y otras instancias virtuales será obligatoria para todos los docentes facilitadores involucrados. La participación de los alumnos en el Club de Ideas y de los asistentes al evento final será totalmente gratuita.

Guía didáctica para los facilitadores

La guía para los facilitadores es un cuadernillo de trabajo que fue diseñado por los organizadores del programa Clubes TED-Ed y que tiene una descripción detallada y accesible de todas las tareas que hay que realizar. Como su nombre lo indica, es una guía, no un manual de estilo en el cual la repetición y reproducción de las consignas vaya a garantizar el éxito del proceso. Lo que propone el cuadernillo es que sus consignas sean comprendidas desde la intencionalidad que tienen para ser trabajadas en las distintas escuelas.

La guía es entregada a cada docente de forma impresa en la primera jornada de capacitación a la que asiste. También está disponible para ser descargada[3] en la plataforma virtual, en donde los facilitadores van registrando las distintas etapas por las que van trabajando en sus respectivas escuelas.

En el documento de la guía didáctica, se detallan las distintas etapas de trabajo, así como también se especifican las "reglas de juego", es decir, los consensos que tienen que establecerse con el grupo, principalmente el respeto absoluto, el silencio y la escucha activa cuando otro está hablando, así como la abstención de todo juicio apresurado sobre las apreciaciones de un compañero. Dentro de la guía, están los distintos tipos de ideas y charlas. También los tips para las entrevistas y el diálogo entre el facilitador y el estudiante orador, y los consejos para la organización de los eventos finales, entre ellos la importancia de armar un cronograma y la ambientación.

Además de los pasos y las sugerencias para abordar el programa Clubes TED-Ed, la guía propone distintas herramientas para evaluar el proceso y a los estudiantes participantes. De esta manera, se propone un encuentro más luego del evento final, el cierre de evaluación y autoevaluación es una instancia más de aprendizaje compartido.

Dentro de las actividades que se van proponiendo por

etapas, en cada una de ellas hay algunas que se destacan. En la etapa 1, se encuentra la actividad “Mapa de intereses”, en la cual cada participante del club construye un mapa sobre sus propios intereses, indicando qué proyectos están llevando a cabo o qué acciones estaría dispuesto a realizar en relación con cada uno. En esa etapa se trabaja acerca de qué es una idea y cuántos tipos de ideas hay. En la etapa 2, está la actividad llamada “¿Cuántos sombreros tiene tu idea?”, donde se profundiza la construcción de la charla. En esa actividad se ubican en forma de ronda, un participante del club presenta su idea al resto en dos minutos. El resto de los integrantes del grupo le da una devolución en un minuto de acuerdo al sombrero que le tocó (cada color puede representar una cualidad que destacar de la idea presentada, por ejemplo, el sombrero rojo destaca las emociones, el verde, la creatividad, y así cada color o tipo de sombrero tiene que tener asignada la emoción que destacar). Los sombreros van rotando de presentación en presentación hasta que todos los integrantes hayan podido compartir su idea y recibir comentarios del resto.

El propósito de esta dinámica es ayudar a los estudiantes a profundizar sus ideas desde distintos puntos de vista. En esta etapa se van construyendo los guiones que se transformarán en las charlas finales de cada orador. Finalmente, en la etapa 3, hay una actividad que es previa al ensayo general, llamada “La escalera de *feedback*”, y que propone que los estudiantes se distribuyan en parejas para escuchar cada uno la charla del otro. El que escucha dará una devolución acerca de la idea presentada, tanto en relación con el contenido como con las estrategias de presentación. Luego cambian los roles. La escalera está basada en el protocolo de escalera de retroalimentación de Daniel Wilson (1999), una herramienta que ayuda a orientar las devoluciones que hacemos a otros para hacerlas más efectivas, ayudando a encontrar esos aspectos positivos sobre los cuales el participante puede seguir

mejorando en su charla.

Finalmente, el ensayo general de las charlas ocurre cuando cada participante expone su charla como si fuera el día del evento real, con el fin de practicar y hacer los últimos ajustes necesarios. En la guía también se dan distintas sugerencias acerca de la organización para el evento, es un acompañamiento para el facilitador en cada etapa de trabajo, en donde se sugieren, pero no se limitan, los modos de adaptación de la guía al contexto escolar o las necesidades de los participantes de cada club.

Evento final y publicación de las charlas

La plataforma virtual del programa Clubes TED-Ed es un organizador para el facilitador, en donde va indicando la etapa de trabajo por la que se encuentra en la escuela. Además, allí encuentra todos los materiales didácticos digitalizados para descargar o compartir.

A través de esta plataforma virtual, en t.ly/pRG63, el facilitador tiene que registrarse para obtener la licencia a fin de poder participar en el proceso del programa. Primero se postula, para lo cual completa un formulario, y luego es entrevistado por un integrante del equipo de Clubes TED-Ed. Las escuelas ya participantes cada año renuevan voluntariamente su licencia, es decir, renuevan el acuerdo de trabajar nuevamente con el proyecto. La licencia es un acuerdo, un compromiso entre quienes se postulan voluntariamente para desarrollar este proyecto en la escuela y los referentes del programa, quienes acompañan a través de las capacitaciones y las distintas instancias de consultas, una de las cuales es el grupo público “Clubes TED-Ed”, que está en la red social Facebook[4]. Otra posibilidad de contacto es dentro de la plataforma de Clubes TED-Ed, donde hay una comunicación directa a través del chat permanente, en el que un integrante con la denominación “Inki” responde a las consultas o

inquietudes de los facilitadores. Otro espacio de comunicación son los *newsletters* que envían con novedades e información de actividades a todos los participantes mediante las cuentas de correo electrónico.

Como se mencionó anteriormente, el proceso del trabajo con el programa finaliza con un evento final en el que se presentan todas las charlas a través de sus oradores, que son filmadas de acuerdo a lo estipulado en la guía didáctica Clubes TED-Ed. Una vez editada la filmación, hay un proceso para subir la charla en la plataforma en la que tiene que adjuntarse la imagen con la firma del documento que autoriza el uso de la imagen de los oradores. Una vez finalizado el proceso, es evaluado por el equipo del programa y luego publicada en el canal oficial de Clubes TED-Ed de YouTube. Cada instancia requiere la atención a las formas de presentación y realización de las charlas presentadas en las escuelas en el momento del evento, como las producciones audiovisuales y sus autorizaciones correspondientes.

Aspectos metodológicos

Para este estudio se hizo una muestra intencional y de máxima diversidad. De esta manera, se buscó representar la diversidad de tipos de gestión y de jurisdicción de las escuelas que participaron del programa Clubes TED-Ed en las escuelas (ver tabla 1).

Tabla 2. Características de las escuelas participantes

ID	Escuela	Tipo de gestión y orientación	Año en el que comenzaron a implementar Clubes TED-Ed	Ubicación	Contexto social
(1)	EES n.° 14	Estatal. [illegible]	2015	Florencio Varela, Pcia. de Bs. As.	Barrio periférico en Florencio Varela. Estudiantes de recursos bajos, muchos de ellos primera generación de estudiantes de secundaria.
(2)	Colegio León XIII – Obra de Don Bosco	Privada. Técnica y bachiller religioso	2017	CABA	Palermo en la Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes de alta posibilidad de recursos económicos y culturales.
(3)	Instituto Politécnico Modelo	Privada. Técnica	2016	CABA	Villa Pueyrredón en la Ciudad de Buenos Aires, cuya cercana al partido de San Martín. Estudiantes de alta posibilidad de recursos económicos y culturales.
(4)	EES n.° 3	Estatal. Economía y gestión de las organizaciones. Ciencias sociales y ciencias naturales	2016	Quilmes, Pcia. de Bs. As.	En cercanías al casco céntrico de la ciudad de Quilmes. Estudiantes de recursos medios y bajos, muchos de ellos primera generación de estudiantes de secundaria. La escuela cuenta con una sala maternal para los hijos de los estudiantes que tengan hasta tres años de edad.
(5)	Colegio [illegible] La Plata	[illegible]	2017	La Plata, Pcia. de Bs. As.	La Plata. Estudiantes de alta posibilidad de recursos económicos y culturales.

Al igual que la muestra de las escuelas, la muestra de entrevistas buscó la mayor diversidad de perspectivas posibles, es decir, seleccionando aquellos docentes y alumnos que habían tenido una diversidad de experiencias al participar del programa, y no solo la descripción de experiencias de individuos que se habían particularmente beneficiado por participar en el programa. Se tuvo en cuenta cómo en los distintos casos su participación dejó un efecto o una implicancia en distintos aprendizajes personales y compartidos, propios y observados en los otros participantes.

Se logró capturar esta diversidad de experiencias tomando las mismas preguntas aplicadas a distintos entrevistados. Cada entrevista se llevó a cabo con la ayuda de un formulario de preguntas. Los formularios fueron pensados para cada fuente de consulta, pero la diversidad se dio en la idiosincrasia de cada entrevistado, el contexto escolar y la especificidad de trabajo con el programa Clubes TED-Ed en su escuela.

Es importante destacar que la presente selección tiene la limitación de no incluir las miradas de estudiantes que por distintas razones no llegaron al final del programa. En este sentido, solo contamos para esta investigación con la experiencia de aquellos estudiantes que lograron completar el proceso propuesto por el programa Clubes TED-Ed y lograron ser oradores en el evento final de su escuela. Esta decisión se tomó considerando que es una primera aproximación sobre los efectos generados por Clubes TED-Ed en la escuela, principalmente en aquellos que lograron realizar todas las etapas pautadas.

Las entrevistas fueron realizadas a los directivos de las instituciones que autorizaron el desarrollo del programa TED-Ed en la institución, a los facilitadores, uno de ellos en el rol de preceptor y los cuatro restantes docentes de distintas materias escolares. Entre los estudiantes hubo algunos egresados de las

escuelas y otros en los últimos años de cursada. El interés en estas entrevistas era rescatar sus propias vivencias en relación con la experiencia como orador y participante del proceso que proponen los clubes TED-Ed en las escuelas.

Se trabajó en cada *focus group*, con la previa convocatoria de los facilitadores y la aceptación de los estudiantes, a un grupo pequeño de estudiantes que hubieran terminado el programa (es decir, que hubiesen dado la charla final), con el fin de conocer las perspectivas de los alumnos sobre la experiencia completa.

El instrumento

Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas por separado en cada escuela.

En primer lugar, se entrevistó a un focus group de 2 a 7 estudiantes durante un tiempo estimado de entre 30 y 45 minutos. Los estudiantes convocados fueron seleccionados para entender lo que habían valorado, disfrutado y encontrado desafiante al participar en Clubes TED-Ed y preparar sus charlas. Los estudiantes fueron invitados por los docentes facilitadores que habían supervisado y acompañado su participación, con la intención de mostrar la diversidad de motivación y experiencias que habían identificado en todo el grupo (es decir, los estudiantes fueron seleccionados para representar una variedad de puntos de vista y experiencias, no solo aquellos que habían disfrutado o sobresalido particularmente durante Clubes). Previamente los facilitadores tuvieron en cuenta de seleccionar para la invitación a esta investigación a los estudiantes que lograron dar su charla, es decir, aquellos que llegaron a ser oradores. Se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre cualquier cambio y desarrollo personal, así como cualquier cambio percibido en sus relaciones con los demás (como maestros, padres o compañeros).

Los docentes que participaron en Clubes TED-Ed (como facilitadores) en cada escuela también fueron entrevistados durante un tiempo estimado de 45 minutos cada uno, y se les pidió que contaran cómo y por qué decidieron trabajar con el programa en sus escuelas, así como los roles que desempeñaron al llevarlo a cabo. Además, se les pidió que reflexionaran sobre cualquier cambio, beneficio o desafío asociado con el programa desde el punto de vista de un facilitador, así como su impacto en los estudiantes participantes. También se les preguntó explícitamente a los docentes sobre cómo guiaron y animaron a los estudiantes a elegir y desarrollar sus temas para sus charlas.

Finalmente, se entrevistó al director de cada una de las cinco escuelas durante un tiempo estimado de 20 minutos, y se les pidió que brindaran sus opiniones sobre el impacto general de los Clubes TED-Ed en su escuela y en la comunidad en general.

Las tres entrevistas se utilizaron para identificar los efectos que generó el programa en sus participantes, así como las características que promovieron esos efectos observados. Finalmente, se relevaron los desafíos que afrontaron sus participantes al implementar Clubes TED-Ed en sus escuelas.

Las entrevistas

Los instrumentos de recolección de datos que utilicé fueron entrevistas semiestructuradas realizadas de forma presencial en las escuelas. Las entrevistas fueron aplicadas a tres actores puntuales que participaron con roles específicos en el programa Clubes TED-Ed dentro de la escuela: los estudiantes oradores, los docentes facilitadores y los directivos.

Las fuentes consultadas fueron: los directivos, los docentes (en su rol de facilitador) y los estudiantes (quienes además fueron oradores). Las fuentes consultadas no solo representan distintos roles dentro de las instituciones, sino que eran de distintas escuelas de la Provincia de Buenos Aires y de CABA.

Las entrevistas fueron abiertas de manera tal que los entrevistados pudieran explayarse en sus respuestas, aportando descripciones más detalladas de los momentos que fueron viviendo durante el proceso de trabajo de los Clubes TED-Ed. Se realizaron quince entrevistas semiestructuradas al personal directivo (5), a los docentes (5) y a los alumnos (17), en este último caso las entrevistas fueron desarrolladas con el método de *focus group*. Estas entrevistas ocuparon 15 horas de grabación.

Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Se describen como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Taylor y Bogdan (1986: 101) las definen como "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras".

Se indagó sobre las siguientes cuestiones: las motivaciones para participar en el programa, lo que fueron descubriendo durante el proceso del programa en la escuela y los aportes que tuvo Clubes TED-Ed en ellos. Si bien las preguntas tenían que ver con estos temas, para cada actor fueron presentadas con algunas características relacionadas con la singularidad de su rol (ver tabla 3).

Tabla 3. Características de las entrevistas realizadas

Cantidad de entrevistas por escuelas	Directores		Docentes facilitadores		
Escuela 1	1	Estudiantes egresados en 2016 actualmente cursando estudios universitarios en la Universidad Arturo Jauretche de Florencio Varela.	1 facilitadora y docente de la institución		
Escuela 2	1	Estudiantes cursando el quinto año de la secundaria.	1 facilitadora y docente de la institución		
Escuela 3	1	Estudiantes egresados.	1 facilitadora y docente de la institución		
Escuela 4	1	Estudiantes, dos de ellos egresados y dos cursando el sexto año de la secundaria.	1 facilitadora y docente de la institución		
Escuela 5	1	Estudiantes, uno en sexto año de la secundaria y uno egresado.	1 facilitadora y docente de la institución		
Total de entrevistados	5		5		

¿Qué genera el programa Clubes TED-Ed en las

escuelas?

En respuesta a la pregunta que le dio inicio a este estudio, Clubes TED-Ed genera en sus participantes distintos efectos que son percibidos como sensaciones emocionales que impactaron y dejaron huellas en ellos, más allá de sus roles en la escuela. Los principales efectos que destacaron durante las entrevistas fueron las sensaciones de autosuperación y reconocimiento y el hecho de descubrir otra forma de ver a los demás. También les ocasionó la revisión del rol docente y la posibilidad de advertir otros aprendizajes que se fueron complementando en el transcurso del proceso del programa.

La posibilidad de descubrir nuevos saberes y poder aplicarlos más allá del espacio escolar generó en el grupo distintas sensaciones que fueron expresadas como orgullo ante la superación de situaciones que antes no pensaban que podrían superar, como por ejemplo hablar en público. En esa misma línea, los adultos que acompañaron a los estudiantes en el proceso de su formación como oradores superaron distintos prejuicios y estereotipos construidos a lo largo del tiempo, lo que les permitió disfrutar de esta etapa de crecimiento y confianza.

La experiencia de Clubes TED-Ed los marcó en sus distintas funciones y roles, por ejemplo, el estudiante orador, al superar distintas emociones como el miedo y la vergüenza, pudo construir confianza en sus ideas y seguridad para expresar su charla frente al público. El facilitador logró tomar el control de las actividades y el desarrollo del trabajo dentro del club que conformaron en la escuela. Este era su espacio, el cual tenía sus tiempos y su impronta, pero este espacio se pudo consolidar con el acompañamiento del equipo directivo, quienes autorizaron el desarrollo del programa Clubes TED-Ed en la escuela. La combinación de los tres actores hizo posible que el proceso pudiera concretarse.

El sentirse reconocidos por lo dicho, lo expresado y lo que

generó en otros fue una sensación que fortaleció a los oradores y reafirmó que lo que habían trabajado tenía otro sentido más allá del ejercicio personal. A los docentes el sentirse reconocido desde el rol de facilitador les brindó la posibilidad de repensar su tarea cotidiana, de animarse a realizar otras dinámicas reafirmando sus decisiones en lo trabajado con el grupo. Esa sensación de reconocimiento también fue percibida por los directivos, quienes destacaron la valoración positiva de la comunidad educativa en relación con la experiencia Clubes TED-Ed, reafirmando esta propuesta como un proyecto institucional.

Tanto los oradores como los facilitadores y directivos pudieron dejar de lado los prejuicios y estereotipos, permitiéndose conocer de otra forma a los demás. Una forma distinta a la que venían ejerciendo antes de la participación en Clubes TED-Ed, donde los tiempos y las circunstancias propios de la escuela muchas veces no permiten detenerse para escuchar atentamente al otro. La escucha atenta fue crucial en los efectos que generó el programa en sus participantes, puesto que, en algo que pareciera tan sencillo, está la complejidad de respetar la diversidad de ideas, tiempos y expresiones.

Los facilitadores lograron descubrir distintas habilidades de comunicación en los estudiantes durante la construcción y presentación de las charlas. Para los facilitadores, conocer a sus estudiantes de otra manera les permitió construir un vínculo diferente al que tenían comúnmente en el aula. Los directores descubrieron otra faceta en los estudiantes, pudieron desestimar preconceptos que tenían sobre ellos en relación con las habilidades de comunicación. Las habilidades de comunicación que desarrollaron los estudiantes favorecieron el acercamiento con sus pares y así fortalecieron los lazos y los vínculos entre los integrantes del grupo, de manera que le dieron más entidad a la idea de comunidad, de club dentro de la escuela.

El docente se encontró en un rol distinto al que se encontraba comúnmente dentro del aula, desde este lugar de facilitador pudo escuchar y motivar a los estudiantes a profundizar sus conocimientos, incorporar las preguntas, la duda y la investigación como una forma de trabajo más allá de lo escolar. De esta forma, las herramientas con las que contaban generaron el efecto de visibilizar otros aprendizajes que se fueron sumando en el proceso de trabajo de Clubes TED-Ed. Los estudiantes aprendieron habilidades comunicativas que promueven otra forma de escuchar, expresar ideas y colaborar con el otro. El respeto por los tiempos de cada uno y no acelerar las instancias de producción de redescubrimiento de esos otros saberes.

Los efectos que deja el programa en quienes participaron son esas sensaciones de lograr un trabajo distinto dentro del ámbito escolar, que nutre los saberes que ya traían consigo sus participantes, pero potenciándolos en lo más personal de cada uno de ellos. La experiencia de Clubes TED-Ed los ubicó en un lugar distinto al que estaban acostumbrados, y, aunque, en algunas instancias del proceso de trabajo, dudaron poder finalizarla, fue el descubrimiento de esas sensaciones lo que los impulsó a continuar hasta el final.

¿Cuáles son los desafíos de su implementación en la escuela secundaria?

Los principales desafíos que surgen y que pueden determinar el desarrollo del programa en la escuela hasta su instancia final son los que, por un lado, pueden resultar una característica atractiva del programa, pero, a la vez, un rasgo que puede paralizar a quienes no encuentran cómo resolverlos.

Uno de los desafíos es la adaptación del programa a la escuela no solo se relaciona con cómo y de qué manera el facilitador adapta las actividades al grupo y con cuántos recursos puede trabajar. Muchas veces no contar con los

elementos tecnológicos imposibilita la visualización de los videos, y eso muchas veces desanima la continuación del trabajo.

Motivar a los estudiantes es una tarea constante, en la cual el facilitador primeramente deberá estar entusiasmado y motivado para poder transmitirles esa energía a los participantes. Muchas veces esa dificultad surge porque existe un prejuicio de que los jóvenes no quieren escribir o la timidez puede influir al momento de compartir sus ideas, pero entra ahí la pericia del facilitador para revertir estos preconceptos.

El miedo de hablar frente al público es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los estudiantes, lo comentaron en reiteradas oportunidades, el sentir que se exponen puede ser determinante. Ahora bien, ahí también entra en juego el grado de confianza y solidez que lograron construir con el grupo y el facilitador. No se trata de reuniones de autoayuda o catarsis, sino de intercambio de ideas con fundamentos y búsqueda de información, en donde se vinculan las emociones, pero dependerá del docente cómo lo maneja en el proceso de trabajo.

Encontrar el tiempo dentro del calendario escolar es un desafío permanente, ahí es la combinación de voluntades lo que hace que el programa pueda mantener su espacio temporal dentro de la escuela. Tanto como para acordar un horario extracurricular, como para incluirlo dentro del currículo en el horario de alguna materia.

Finalmente, el asegurarse el acompañamiento de las autoridades de la institución asegura que el programa cumpla con los requisitos para su implementación, pero además le brinda la confianza suficiente para que el docente pueda sentir la comodidad de organizarse y trabajar junto a los estudiantes. Esa confianza es necesaria puesto que también se transmite y se traslada al trabajo con el grupo, a los estudiantes.

Bibliografía

Aguerrondo, I. & Tiramonti, G. (2016). El futuro ya llegó… pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación? Proyecto Educar 2050. Primera edición. Publicado en Buenos Aires, Argentina.

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, n.º 41, OECD Publishing, Paris. En t.ly/K-OB.

Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Primera edición. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Barrett, M. *et al.* (2014). *Developing Intercultural Competence through Education.* Pestalozzi Series, n.º 3. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

Casals, J. (2007). Entrevista a Philippe Meirieu. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 373, pp. 42-47. En t.ly/_c8XU.

Cea D'Ancona, M. Á. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social.* Madrid: Síntesis.

Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, n.º 33, pp. 59-70.

Croce, A. (2018). Documento "La Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP)". Fundación Voz.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro.* Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/Unesco, pp. 91-103.

Fiszbein, A., Cosentino, C. & Cumsille, B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina. Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública.* Washington: Diálogo Interamericano, Mathematica Policy Research, CAF.

En t.ly/c6J_.
Gardner, H. (2008). The five minds for the future. *Schools*, vol. 5, n.º 1-2, pp. 17-24.
Glaser, B. G., Strauss, A. L. & Strutzel, E. (1968). The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research. *Nursing Research*, vol. 17, n.º 4.
Guerrero, E. & Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 53, pp. 73-91
Herring, S. (2012). Transforming the workplace: critical skills and learning methods for the successful 21st century worker. Big Think (en línea). En t.ly/mUYa (consultado el 6 de abril de 2014).
Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, n.º 40, pp. 48-63, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
Lacueva, A. (2001). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 16, OEI, Madrid. En t.ly/T-Fz.
Lamela, L. & Arrechea, M. L. (2016). TED Ed Clubs: Buenas ideas que apasionan. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Sumario III Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo", 2015, año XVII, vol. 29, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
Leis, M. (2010). Challenges for the Future of Learning until 2030: Foresight on Learning, Innovation and Creativity. Presentación en LearnTec 2010, Karlsruhe (Alemania). En t.ly/-4TY (consultado el 26 de abril de 2014).
Levy, D. (2013). De la red al aula. ¿Una nueva ilusión? En Korinfeld, D., Levy, D. & Rascovan, S. *Entre adolescentes y*

adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.

Levy, F. & Murnane, R. (2004). *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market.* Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

Lovett, M. C. & Ormand, C. (2008). Teaching Metacognition: A Summary of a Featured Session Podcast by Marsha Lovett. Reunión anual de la iniciativa de aprendizaje EDUCAUSE, San Antonio, Texas. En t.ly/ugz5 (consultado el 30 de julio de 2014).

Maggio, M. (2012). Capítulo 2. En *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Moreno-Pinado, W. E. & Velázquez Tejeda, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 15, n.º 2, pp. 53-73, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.

Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. Recuperado de t.ly/rxT3Y.

Passeron, E. (2018). Puentes generacionales. *Revista +Aprendizajes*, vol. 1, n.º 1, pp. 24-27.

Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. *Revista de Technología Educativa* (Santiago – Chile), XIV, n.º 3, pp. 311-321.

Redecker, C. *et al.* (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Rivas, A., André, F. & Delgado, L. (2017). *50 innovaciones para el aula*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación Unesco, París. [Documentos de Trabajo ERF, n.º 14].

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación (2017). Secundaria Federal 2030. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA). Recuperado de t.ly/VVQ9.

Sternberg, R. J. (2007). Finding students who are wise, practical, and creative. *Chronicle of Higher Education*, vol. 53, n.º 44, pp. 11-12.

Unesco (2013a). Policy Guidelines for Mobile Learning. París, Unesco. En t.ly/tjY9H (consultado el 29 de abril de 2014).

Van Laar, E., Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M. & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, vol. 72.

Wan, G. & Gut, D. M. (compiladores) (2011). *Bringing Schools into the 21st Century. Explorations of Educational Purpose 13*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Tercera edición. Thousand Oaks.

---

1. El presente artículo es una síntesis de la tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa aprobada en 2019 en la Universidad de San Andrés.
2. Ver en t.ly/1lqk.
3. Ver t.ly/QmWd.
4. En t.ly/Hc8b.

Poder simbólico y alteridad en mujeres líderes de un colegio de clases altas

Juan Dukuen

Introducción. Antecedentes de este estudio

En este escrito presento hallazgos parciales de una investigación[1] sobre socialización moral y política en estudiantes de un colegio privado de tradición británica para clases altas de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), Argentina. A partir de un trabajo de campo realizado entre 2016-2018 y en 2020, describo los efectos simbólicos de poder producto de la participación de mujeres líderes estudiantiles en un evento TED y presento hallazgos sobre la producción de alteridad en prácticas solidarias escolares realizadas en TECHO, en el marco de una propuesta educativa para jóvenes de sectores privilegiados.

Este trabajo se ubica en la senda de los estudios recientes sobre juventudes en Argentina (Chaves, 2010; Vázquez *et al.*, 2017; Kriger, 2012, 2017, 2021), los cuales tomaron impulso al calor de los procesos de politización juvenil durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) analizando experiencias de participación en partidos políticos, movimientos sociales y escuelas secundarias, sobre todo en sectores populares y medios (Núñez y Litichever, 2015; Larrondo, 2017; Bonvillani, 2018).

Abriendo otras perspectivas, este escrito se produce en intersección con los estudios sobre la educación de las clases altas[2] en Argentina (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013; Gessaghi, 2016; Di Piero, 2022), en especial de sus juventudes (Larrondo y Mayer, 2018; Fuentes, 2021), para contribuir al conocimiento sobre las prácticas de socialización moral y política en colegios de elite (cf. Kriger y Dukuen, 2012, 2014, 2017a y b, 2018; Dukuen y Kriger, 2016; Dukuen, 2015, 2018a, 2020, 2021a y b).

Esta línea de análisis se gestó a partir de 2010 en el *Programa sobre Subjetividades Políticas Juveniles*, dirigido por la Dra. Miriam Kriger en el Centro de Investigaciones Sociales (CONICET/IDES). En un primer estudio en escuelas de diferentes clases sociales (N = 280 – 2010-13) [3] del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), encontramos comparativamente entre estudiantes de clases altas mayores disposiciones a la participación política futura, basadas en un "deber con la política" signado por un porvenir de clase dirigente. Mostramos que los cortes de ruta contra el gobierno kirchnerista en el "conflicto del campo" de 2008 conformaron una experiencia clave de *socialización política* (Fillieule, 2012) que –en coincidencia con lo señalado por Vommaro y Morresi (2015)– contribuyó a la formación de la nueva centroderecha, con el partido Propuesta Republicana (PRO), el cual, en el marco de la coalición Cambiemos, consagró presidente a Mauricio Macri en 2015 (Kriger y Dukuen, 2012, 2014; Kriger, 2016). En investigaciones posteriores (N = 321 – 2014-17)[4], indagamos modalidades en las que la familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes de diferentes clases sociales (Kriger y Dukuen, 2017a y b, 2018). Atendiendo a la centralidad de los proyectos "solidarios" en colegios de clases altas (Fuentes, 2015; Gessaghi, 2016), señalamos que los esquemas morales que se aprehenden en esas prácticas pueden

transfigurar en disposiciones políticas (Dukuen y Kriger, 2016) al ser activados por reclutamientos específicos basados en el *management* empresarial, el emprendimiento y el voluntariado, como los realizados por el PRO en colegios y universidades de elite (cf. Grandinetti, 2015, 2019).

Estos hallazgos permiten considerar que, si bien la escuela "distribuye conocimientos y regulaciones morales que incluyen la dimensión política y con ello se conforma como un particular espacio de socialización y práctica política de los y las jóvenes" (Larrondo, 2017: 110), no es ni una ni la misma para los diversos grupos y clases sociales, de forma que su relación con ellos, así como los saberes y las disposiciones morales y políticas que "enseña", son diferentes y desiguales (Kriger y Dukuen, 2017b). Al respecto, cabe advertir que "la recuperación del rol del Estado y la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la inclusión social y educativa" durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) (Feldfeber *et al.*, 2019: 62) no lograron revertir la creciente desigualdad y fragmentación educativa entre las clases sociales, producto de las políticas neoliberales de los noventa, intensificadas por el gobierno de Macri (2015-2019). Este proceso se visibiliza en el AMBA en una fuerte inversión de las familias de clases medias altas y altas en exclusivos circuitos educativos privados, en el marco de diferentes estrategias de (re)producción/transformación/ampliación de los capitales económicos, culturales y sociales (Martínez *et al.*, 2009; Giovine, 2021) tendientes a asegurar los privilegios, las ventajas y las distinciones de una socialización "entre nos" (Gessaghi, 2016; Dallaglio, 2018). En ese sentido, en un trabajo reciente, Ziegler *et al.* (2018) analizan un "área de vacancia" en estos estudios: las propuestas curriculares de

colegios secundarios para elites y clase altas del Área Metropolitana de Buenos Aires. Señalan que sus propuestas educativas "aspiran a promover en sus estudiantes una sensibilidad, una estructura afectiva y estética sobre el privilegio" (43). Indican que los colegios, con sus diferencias (sean públicos o privados, laicos o religiosos, respondan a tradiciones y filiaciones diversas), coinciden en un plan de estudio "generalista" en el cual desarrollan "un currículum con una clasificación fuerte en tanto las disciplinas están estrictamente delimitadas y compartimentalizadas", orientado a la consecución de estudios universitarios, el aprendizaje del inglés mediante exámenes internacionales y la práctica de deportes asociados a las elites y sus circuitos, como el *hockey* y el *rugby*. No obstante, la "diferenciación del menú de experiencias" que ofrecen se observa en "dimensiones sutiles y explícitas de la experiencia escolar", en las formas en que en cada propuesta se produce la apelación a la tradición y la historia escolar con innovaciones edilicias y tecnológicas, se impulsan sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, se promueven viajes internacionales a las principales capitales de Europa o a Estados Unidos con actividades para formar estudiantes globales familiarizados con los mecanismos del poder, y se realizan programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos, los cuales refuerzan la jerarquía y el privilegio propio mediante "la ideología de la 'responsabilidad social' de las empresas, de los empresarios, de las fundaciones, de la responsabilización por la pobreza" (Ziegler *et al.*, 2018: 55).

Compartiendo las preocupaciones de estas investigaciones, entre 2016 y 2018 realicé trabajo de campo en un colegio de tradición británica para clases altas de CABA, con el objeto de analizar la socialización moral y política juvenil, el cual fue ampliado con entrevistas durante 2020. Entendiendo el *gobierno escolar* como "las reglas de juego explícitas e

implícitas que son capaces de generar ciertas condiciones para la participación –y eventualmente la politización–, a la vez que dichas estructuras son resultado de ella" (Larrondo, 2017: 121), en una serie de trabajos (Dukuen, 2018a, 2021b), describí su estructura y las prácticas específicas de formación de disposiciones morales y políticas:

a. el *house system*, que ordena la participación de los estudiantes en diferentes *houses*, eventos deportivos, solidarios y culturales, a partir de prácticas y rituales de integración moral y afectiva que permiten incorporar las disposiciones necesarias para transitar esa escolarización en circuitos de privilegio;
b. el proceso de elecciones de "capitanes" entre estudiantes de cuarto año de nivel secundario, que se desempeñarán en quinto –y último– año como "líderes estudiantiles". Este proceso implica el desarrollo de una "campaña electoral" con un *speech* de cierre, elecciones con voto secreto inspiradas en el sistema electoral nacional, la ligazón del ejercicio de las capitanías con prácticas de liderazgo, competencia e integración, y con el impulso de proyectos participativos que confluyen con la "gramática *managerial*" (Luci, 2012) en diferentes actividades artísticas, culturales (festival de poesía, debates escolares, eventos TED) y solidarias (participación en TECHO, colectas), en las cuales se aprehenden disposiciones morales y políticas que encuentran entre sí "afinidad electiva" (Weber, 2009).

Esos hallazgos me han conducido a estudiar con mayor detalle estas prácticas escolares. Retomando lo señalado por Ziegler *et al.* (2018: 55) sobre el "menú de experiencias" propuesto por estos colegios de clases altas, me voy a centrar en dos tipos de prácticas: por un lado, en el caso de aquellas que apuntan al "liderazgo" y la "formación de estudiantes

globales familiarizados con mecanismos de poder", me detendré en la descripción de los efectos simbólicos de poder de la participación en TED de las capitanas líderes estudiantiles; por el otro, con atención a "los programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos", describiré los sentidos en torno a la alteridad emergentes de la participación en TECHO.

Enfoque metodológico

El colegio en el que desarrollé la investigación –que llamaré T– es la sede principal de una institución de gestión privada, sin subvención estatal, de tradición británica, mixta, de enseñanza bilingüe y laica, con más de 50 años. Cuenta con tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria) en un proyecto centrado en la formación de competencias sociolingüísticas para la prosecución de estudios universitarios (cf. Dukuen, 2020), la excelencia académica y una jornada extendida que brinda una experiencia de "segundo hogar", por lo que puede ser considerada una escuela de "ensamblaje" (cf. Mayer y Gottau, 2021). Su cuota mensual en el nivel secundario en 2017 era de 14.000 pesos, una cifra cercana a duplicar el salario mínimo, vital y móvil (que era de 8.860 pesos). Se encuentra ubicada en la comuna 13 de CABA, caracterizada por una población de clase media alta y alta con "la mayor cantidad de escuelas de gestión privada en la jurisdicción" (Mayer y Gottau, 2021: 362; cf. Vommaro y Morresi, 2015).

Entre 2016 y 2018, realicé trabajo de campo en esa institución con el objeto de estudiar, *en* la escuela, la producción, reproducción o transformación de las disposiciones morales y políticas de los estudiantes del nivel secundario. Esta investigación implicó "observación participante" en diferentes actividades del Colegio T (dictado de clases, consejo de convivencia, actos, elecciones de representantes y capitanes, actividades artísticas y culturales, prácticas solidarias), análisis

de documentos (proyecto institucional, cartas de postulación a capitanías, programas escolares) y de páginas web, charlas informales y más de 50 entrevistas con directivos, docentes, preceptores y estudiantes. En 2020 sumé entrevistas tendientes a comprender los efectos de la suspensión de las clases presenciales y su pasaje a la "virtualidad" producto del aislamiento social preventivo y obligatorio decretado en Argentina por el Poder Ejecutivo nacional entre marzo y noviembre de ese año por la pandemia del covid-19. Para proteger la identidad de agentes e instituciones, he modificado sus nombres.

House system y elección de capitanes

Para comprender la participación de las capitanas en TED y TECHO, es preciso describir brevemente el *house system* y el "equipo de capitanes" líderes estudiantiles en el marco del gobierno escolar (ampliar en Dukuen, 2018a, 2021b). En el Colegio T, según la tradición británica, los estudiantes son distribuidos en el *house system*. Al ingresar en la escuela, cada alumno es asignado –por herencia familiar o distribución equitativa– a una de las tres *houses*. En el reglamento de capitanes, se señala:

> … cada *house* está conformado por un grupo de alumnos de primaria y secundaria integrados verticalmente por el objetivo de trabajar juntos en distintas actividades en un marco de sana competencia. Sus miembros pertenecen durante toda su escolaridad al mismo *house* guardando entre sí compañerismo, lealtad, respeto y solidaridad.

La participación estudiantil forma parte del gobierno escolar y es impulsada en el proyecto educativo integral (PEI) mediante "liderazgo participativo, asambleas escolares,

elecciones de representantes de curso y líderes estudiantiles, proyectos institucionales colaborativos, *mindfulness* y el proyecto de educación en valores". El equipo de capitanes consiste en un grupo de alumnos del último año escolar del secundario (quinto) "elegidos por sus méritos, cualidades específicas y alto perfil para desempeñar determinadas funciones dentro de la institución", como participar del consejo de convivencia y representar al colegio en las áreas correspondientes. En un orden jerárquico, el equipo de capitanes se compone del capitán general (*School Captain-School Leadership*), seguido por capitanes de deportes (*Games Leadership*), acción social (*Social Work Leadership*) y artes (*Arts Leadership*), y, finalmente, capitanes de A House, B House y C House. Ellos son elegidos entre alumnos de cuarto para ejercer sus cargos en quinto. En julio, aproximadamente –varía levemente año a año– durante una semana, los estudiantes interesados en participar pueden presentar las cartas de postulación a la rectora. Un mes después de ser aceptadas, pueden comenzar la "campaña", que se extiende entre agosto y la primera semana de noviembre, aproximadamente, y finaliza una semana antes de la votación. Ella consiste en publicitar la postulación mediante cartelería en espacios designados. Además, días antes de las elecciones, en un acto de cierre de campaña ante una asamblea compuesta por directivos, docentes y alumnos de entre séptimo grado de primaria y quinto año de secundaria (que son quienes votan), los postulantes dan un discurso (*speech*) en el que argumentan sus objetivos. Durante las elecciones, "votan los alumnos, los docentes y los directivos. Se tiene en cuenta la tendencia del alumnado y la opinión del cuerpo docente. Deciden los coordinadores y los directores". El ejercicio de las capitanías, comprendido como una práctica de liderazgo, competencia e integración, confluye con la "gramática *managerial*" (Luci, 2012) en diferentes actividades artísticas, culturales y

solidarias, en las cuales encuentran entre sí “afinidad electiva” (Weber, 2009; ampliar en Dukuen, 2018a).

La producción escolar de un Evento TED

El estudio del *house system* y de las capitanías me condujo a prestar atención a las actividades culturales y solidarias organizadas por la escuela en las que participan especialmente las mujeres capitanas. Con respecto a las prácticas culturales, pude presenciar actividades de larga tradición en el colegio, como los festivales de teatro y de poesía, que juegan un papel central en los objetivos de formación de competencias sociolingüísticas y disposiciones morales. Además, cada año se prepara un “evento” específico que aúna a la comunidad educativa, como lo fue en 2014 la muestra de los 50 años del colegio, o en 2016 el “museo” escolar por los 200 años de la independencia argentina. En ese sentido, en 2017, promediando mi trabajo de campo, se destacó fuertemente la organización, por primera vez en el colegio, de un evento TEDx.

Los “eventos TED” (cf. Gautschi & Viscusi, 2018; Dukuen, 2020, 2021b) son actividades realizadas a lo largo del mundo por la Organización TED (de Estados Unidos) o por otras instituciones a las que otorgan una licencia (eventos TEDx, donde x = independientes), en las cuales oradores más o menos notorios dan charlas con un formato específico (*TED talks*) a partir del eslogan “Ideas que vale la pena difundir” (“Ideas worth spreading”). Las charlas seleccionadas se suben a TED.com –el cuarto sitio web de tecnología más visitado del mundo– y tienen impacto en las prácticas escolares como insumos de enseñanza-aprendizaje. Como en el caso del Colegio T, otras instituciones organizan sus propios eventos TEDx y

participan en redes afines, como TEDxRíodelaPlata Educación y los Clubes TED-Ed [5].

Presencié la realización del evento TEDx un día de lluvias del invierno porteño de 2017. La convocatoria para participar fue dirigida a estudiantes de nivel secundario y extendida a docentes, preceptores, familiares y profesionales cercanos a la institución. Desde el equipo directivo y docente que organizó el evento, se sugirió que la temática de las charlas, aunque de libre elección, se relacionase con tópicos asociables a "las juventudes". Ese equipo estuvo compuesto por la rectora, las coordinadoras de área y profesoras de Lengua y Literatura, de Drama y de Educación Física, con el apoyo de preceptoría. Desde sus perspectivas, llevar el formato TED a la escuela apuntó a desarrollar objetivos pedagógicos relativos a incorporar en los estudiantes competencias sociolingüísticas de dominio simbólico de la oralidad formal de tipo argumentativo (subrayado por la rectora y la profesora de Lengua), lo que está acompañado por un trabajo sobre la *hexis* corporal y un apuntalamiento de la autoestima (encausados por la profesora de Drama) que encuentran además fundamento y afinidad electiva en la serie de actividades que se desarrollan regularmente en el colegio –como los festivales de poesía y de teatro, los concursos literarios– que forman a los estudiantes a lo largo de su escolarización, (re)produciendo esas competencias, es decir, ese capital cultural. El objetivo general de estas prácticas (destacado por la rectora) es brindar las habilidades que los estudiantes necesitarán en las universidades, a las cuales se da por evidente que asistirán, proyectando un porvenir de clase alta donde las estrategias de reproducción de tipo escolar vienen jugando un papel cada vez más importante (Bourdieu, 1989; cf. Gessaghi, 2016).

TED se preparó entre abril y junio, mediante cuatro

encuentros del *club de ideas*, en los que se reunían los oradores con el equipo directivo y docente para darles forma a las charlas: desde la idea inicial y la escritura del discurso, hasta su envío a la curaduría científica de la Organización TED, su adaptación a la oralidad formal –previa aprobación de TED– y el trabajo expresivo arriba del escenario. También en esos meses se coordinaron reuniones más pequeñas en las que se trataban especificidades con oradores que lo necesitaran, las cuales estuvieron a cargo de miembros del equipo directivo y docente que actuaron como *coaches*, siguiendo el "Manual TED".

Después de esta ardua preparación, esa mañana invernal e inclemente de mediados de 2017, frente a un auditorio de unas 100 personas –compuesto por la comunidad educativa del nivel secundario, familiares e invitados de colegios afines–, comenzó el evento TED. Las charlas se sucedieron entre las 9 y las 16 horas, en el salón principal del colegio, durante cuatro bloques de una hora cada uno, y con una hora de intervalo entre ellos. Allí presentaron sus charlas trece estudiantes secundarios (once mujeres y dos varones), otras nueve personas entre docentes y auxiliares, tres familiares y dos profesionales vinculados al colegio. Siguiendo el formato que TED impone al aprobar la realización de un evento con su marca registrada, cada orador fue presentado, desde el escenario, por la rectora del colegio, luego de lo cual ella se retiraba para que, desde bambalinas, el orador ingresara a dar su charla. La mayor parte de quienes fueron oradores se apoyaron en el uso de una presentación visual realizada a partir de un *software* como PowerPoint o similar, que era proyectada en una pantalla en el telón de fondo, a su izquierda, y que operaban por sí mismos con un control

remoto/puntero mientras hablaban al público.

Entre la mayoría femenina de estudiantes oradores (recordemos que fueron once mujeres y dos varones), encontramos cuatro capitanas, líderes estudiantiles que finalizaban el colegio secundario. Esta participación podría ser comprendida como el cumplimiento de los deberes objetivados en el reglamento de capitanes: "Representar al colegio en todas las áreas (cultural, deportiva y social); ser líderes positivos que demuestren actitudes de compromiso ante la institución; demostrar ansias de superación personal y académica". Sin embargo, esta sería una interpretación objetivista y normativa que no daría cuenta cabalmente de las perspectivas nativas. Un primer indicio de esas perspectivas apareció espontáneamente durante el trabajo de campo, cuando Luciana, coordinadora del área de Lengua y clave en el equipo organizador del evento TED, me señaló: "Tuvimos más mujeres que… eso me preocupa mucho. Muchas mujeres, sobre todo me… Se los dije, lo viví como un reclamo con los varones de quinto". Mientras conversábamos, esbozó *su* explicación sobre la participación femenina en TED:

> Las chicas lo hacían, sobre todo las de quinto, como una idea de querer probarse. Alguna me lo dijo explícitamente: "Yo quiero, esto me sirve a mí para mi futuro, para lo que quiero hacer". No sé qué va a seguir estudiando, pero se ve que tiene alguna idea de ejecutiva, de conducir grupos de trabajo, porque quiere foguearse, totalmente desinhibida, eso me sorprendió y no quiere decir que no tuvo trabas; de hecho, en la charla se trabó, tuvo un problema con que no funcionaba el PowerPoint, pero bueno, muy relajada lo vivió.

El trabajo de campo me permitió notar que las actividades culturales y solidarias están mayormente sostenidas por "las chicas", así como advertir las dificultades de sociabilidad de los

escasos varones que mostraban intereses artísticos y no deportivos, lo cual indica cierta persistencia de una división de género a partir de la cual lo artístico-cultural y lo solidario (ligado a las prácticas de cuidado) es significado como femenino o feminizante. Habiendo observado también la importancia de las luchas feministas contra la violencia de género y a favor del aborto legal (cf. Elizalde, 2018) entre las alumnas, en el marco del impulso en el colegio de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150/2006), sugiero que, en un cruce entre género y clase, emergen entre estas jóvenes de clases altas mayores expectativas de trayectorias ligadas a puestos ejecutivos y a diversas formas de liderazgo social y político, históricamente ocupados por hombres (cf. Messina, 2016).

Efectos de poder simbólico en un Evento TED

En este apartado me detengo en reponer las experiencias de las capitanas que participaron del evento TED como oradoras, dando cuenta de hallazgos específicos relativos a los efectos de poder simbólico que esa práctica movilizó en ellas.

Con Clara, capitana general del colegio

Clara tenía 17 años y era la máxima líder estudiantil, la capitana general del Colegio T. Pasadas las vacaciones de verano, comenzaría a estudiar Comunicación Periodística en la Universidad Católica Argentina (UCA), una de las universidades privadas de las elites (Fuentes, 2021). Durante el trabajo de campo, la vi desempeñarse con soltura en los actos escolares. Mientras conversábamos en el salón principal del colegio, me señaló que ella estaba "siempre atrás de todas las organizaciones". "… y cuando empecé a ver el rol del capitán, me llamó la atención y dije: 'Yo quiero ser capitana'", me comentó. El concepto que desarrolló en TED fue el de "originalidad", con la cual apuntaba a cómo "perdemos

mucho la personalidad, sobre todo, los adolescentes, siempre por el miedo a lo que piense el otro": "Como que terminamos yendo donde va la ola, en vez de darnos cuenta de que somos mucho mejores si somos nosotros mismos".

A Clara siempre le gustó escuchar charlas TED: "Como que me dejaban pensando. Entonces, yo dije: 'Bueno, quiero probar, a ver si puedo generar el mismo impacto de dejar pensando a la gente en algo que yo dije'". La invitación a ser oradora le permite, mediante un *movimiento centrífugo* (Merleau-Ponty, 1945), ponerse en otra posición subjetiva: no ya la de quien escucha y es impactada por la palabra ajena (*movimiento centrípeto*), sino la de quien, mediante *su* palabra, busca generar "impacto" en la gente. "Probar", en Clara, significa "ponerse a prueba", y *laprueba* es dar una charla TED, lo que recuerda el señalamiento de la coordinadora de Lengua sobre el "querer probarse" mediante la charla. Lo que Clara pone a prueba de sí, frente a quienes la escuchan, es un (*su*) *poder* específico, *simbólico*, que es el de *impactar* en la gente/las personas mediante palabras/una idea/un concepto. Siguiendo la fenomenología genética del poder propuesta por Belvedere (2014), la forma "Yo puedo" es una de sus manifestaciones originarias, por eso Clara experimenta la charla como una *prueba* de *su* poder, un poder "en primera persona" (39). Ahora bien, ese poder desborda la experiencia subjetiva del yo, al ser un *poder simbólico* (Bourdieu, 1982), es decir, una capacidad *reconocida* institucionalmente a un *agente* (en la cadena de delegaciones de poder que va de la Organización TED al colegio, y finalmente a Clara) para producir significaciones sociales orientadas a "impactar" en cuanto "ideas que vale la pena difundir" ("Ideas worth spreading"). Ese *poder simbólico*, como capacidad *puesta aprueba* mediante la charla TED, apunta a producir *efectos*

de (re)conocimiento (Dukuen, 2018b) en quienes la escuchan. Cuando Clara afirma su interés en "dejarlos pensando", apunta a producir *efectos de conocimiento*, difundiendo una idea original. Cuando afirma querer "generarles un impacto", se puede detectar la búsqueda de *efectos de reconocimiento*, en la medida en que busca una valoración positiva de esa idea (capital cultural objetivado en la charla) y de quien la enuncia (capital cultural hecho cuerpo en las competencias oratorias). Combinados, producen *capital simbólico* (Bourdieu, 1979), es decir, una valoración positiva de esas formas del capital cultural (objetivado e incorporado) basada en el reconocimiento (legitimación) del orador TED y de "su idea" (cf. Gautschi y Viscusi, 2018).

Entonces, dar la charla TED, para Clara, puede ser comprendido como una *prueba desu poder simbólico* –de sus *efectos* de *(re)conocimiento*– de más amplio espectro que el ejercicio de la capitanía, ya que implica exponer la importancia de la palabra/idea propia y el reconocimiento del yo que la enuncia, más allá del universo escolar, porque la charla se graba y circula en las diversas plataformas TED. Pero esa puesta a prueba *del poder de (re)conocimiento* apunta a otro *efecto*: el *autorreconocimiento*. Uno de los objetivos de TED como práctica de formación estudiantil es el apuntalamiento de la autoestima (señalado especialmente por la profesora de Drama). Clara nos da indicios de su cumplimiento cuando afirma: "Cuando me paré ahí, enfrente de la gente, como que me sentí importante […] sentí que también era un crecimiento personal […] me dio más confianza, capaz".

Entonces podemos pensar que, en el Caso de Clara, se configuran tres *efectos simbólicos de poder*: el que apunta a producir un *conocimiento* en el otro, el que busca vehiculizar el *reconocimiento* del otro sobre sí, y el que permite el *autorreconocimiento* como (auto)estima de sí.

Con Camila, capitana de B House

Camila tenía 17 años y era la capitana de B House. Mientras conversábamos, me dijo que era "la mejor amiga de Clara", que compitieron por la capitanía general –destacó que Clara era "la mejor alumna"– y que ella perdió. También, como su amiga, estudiaría en la UCA, pero otra carrera: Derecho. Su postulación para capitana general se debió a que "los proyectos que podés llevar a cabo eran bastante más grandes", me aclaró. Siempre la elegían para ser la que presentaba los actos, y, como le "gustaba mucho también y eso lo hacía la capitana del colegio", en primera instancia quiso ese cargo. Como, al comienzo del año lectivo, destituyeron por mal comportamiento al capitán de B House, el consejo de convivencia le propuso a Camila ser la capitana reemplazante, ya que ella pertenecía a esa *house* y había competido por la capitanía general. Entonces, aceptó.

Camila miraba muchas charlas TED. Su interés en participar como oradora se debía a que le "pareció interesante" que lo hicieran y me aclaró: "Me pongo un proyecto y trato de cumplirlo. Y dije: 'Bueno, el proyecto de este año, además de todo lo que es quinto año, va a ser dar la charla TED'". Su afirmación –reiterada en nuestras conversaciones– sobre "ponerse un proyecto" y tratar de "cumplirlo" reenvía al *nuevo espíritu (flexible) del capitalismo*, a partir del cual, según Boltanski y Chiapello (2002), el pasaje de un proyecto a otro aparece como una "prueba modelo", en "afinidad electiva" con el *ethos* del *management* empresarial. Algo de ese "espíritu" captó la coordinadora de Lengua al señalar –ver *supra*– que el "querer probarse" en TED conectaba con "alguna idea de ejecutiva, de conducir grupos de trabajo".

Camila eligió dar una charla sobre "el éxito". Me contó que con sus amigas siempre se juntaban a comer y discutían sobre

algún tema puntual. Me dijo lo que reflexionaron conversando acerca de qué carreras universitarias iban a estudiar:

> Lo que nos resonaba mucho era esto de "Bueno, yo, haga lo que haga, quiero ser reconocida en el ámbito en el que yo estoy, ¿entendés?". Como que todos buscábamos eso que, por ahí, no es lo mejor que tiene, que tipo arrastrarte a elegir lo que estás eligiendo. Pero era como esta idea del éxito.

Me dijo también que siempre hablaban de eso, que era un tema muy recurrente en sus cenas: "Esto de qué era el éxito; de si nos importaba; de si tenía que ver con la decisión que tomábamos". Camila agregó que había visto previamente charlas TED que hacían alusiones al "éxito" y que le había parecido interesante tratarlo en su exposición, preguntándose:

> E: ¿El éxito era algo que tenía que tener tanto peso en las decisiones que tomábamos? ¿Era lo que tenía que llevar a que…? ¿Cada decisión que tomábamos tenía que tener un…? ¿Cómo se dice? Me sale la palabra en inglés.
>
> I: Decila en inglés, entonces.
>
> E: Un *profit*. ¿Todo tenía que tener un resultado favorable?

En este caso, como en el de la capitana general, las charlas TED tematizan significaciones fuertemente valoradas (la originalidad y el éxito, respectivamente) en las sociedades neoliberales contemporáneas, tendientes a una afirmación del "yo exitoso, creativo e innovador" (Oronó, 2018: 172). Vale destacar entonces la forma específica en que "el éxito" es significado por Camila como una reflexión sobre el peso que tiene en sus decisiones. Así, "el éxito" aparece como un sentido

espontáneo que configura las altas expectativas de *reconocimiento* relativas a su futuro universitario y laboral (y el de sus amigas): "Tengo alta tolerancia a la frustración, pero también apunto muy alto", me aclaró entre risas. Evidenciando los efectos de una escolarización bilingüe en la incorporación de disposiciones lingüísticas, Camila utiliza el idioma inglés para referirse al éxito como *profit* (noción que reenvía a la asignatura escolar Business, que cursan de tarde), dándole un sentido instrumental (como resultado favorable).

La tematización y el cuestionamiento del "éxito", en Camila, parecen indicar un *reconocimiento de la búsqueda espontánea de reconocimiento* –valga el juego de palabras– a partir de la cual ni las condiciones objetivas ni las expectativas subjetivas aparecen como un obstáculo. En este punto el reconocimiento como efecto simbólico de poder relativo a "apuntar muy alto", ser exitosa, obtener un *profit*, es puesto en tensión por ella misma en un pasaje de su charla TED, donde señaló que el éxito no debería depender del *reconocimiento de los otros* o de la obtención de un *profit*, sino del *reconocimiento propio*. Este *giro subjetivista* sobre el *reconocimiento*, afín a la psicología positiva (Cabanas e Illouz, 2019), permite comprender una variante del *autorreconocimiento*, no ligado al apuntalamiento de la autoestima producto de poner a prueba unos poderes de *(re)conocimiento* (el caso de Clara), sino como un ajuste subjetivo relativo a cumplir un proyecto propio. Tal vez esto permita comprender que, para Camila, TED sea una oportunidad "interesante", que le "gustó" preparar, y no algo "difícil" de realizar frente a otros. Y así, de forma contundente, me lo hizo saber:

> No, no, no me resultó difícil. En el momento de la charla, igual tuve un problema técnico que no me andaba […]. En la mitad de

> la charla no anduvo el controlcito y ahí me trabé. Pero después como que volví [risas]. Después volví. Como que no quiso andar y… Se suponía que, si teníamos un problema, no teníamos que referirnos al problema, ¿no? Como que eso era del manual TED. Y yo justamente me referí al problema. Dije: "Bueno, no estaría quisiendo (sic) andar".

A diferencia de la capitana general, que no hizo referencia a los problemas que tuvo con el PowerPoint, a Camila, frente a ese "obstáculo" –contrariando el manual TED–, no le resultó difícil dar la charla: "Me perdí un poco del guion (sic), pero no importa. Pero, no. Bien. Como que pude superar el obstáculo ese". Además, me contó que, antes de subir al escenario, siendo la primera de su grupo, surgió la conversación con sus compañeras sobre si estaban nerviosas. Una "muy amiga suya" le dijo que se estuvo preparando toda la noche, suponiendo que ella había hecho lo mismo. Camila le contestó que no, que se fue al cine, y agregó "Cuando me paré ahí, ahí medio que me agarró un poco de nervios, pero después como que arranqué y ya está. Está bien. Me pareció divertido", evidenciando una seguridad subjetiva que le permite reírse de los problemas. Y así, entre risas, me recordó que no estaba nerviosa, porque no era la primera vez que hablaba en público –insistió–, para luego redondear el sentido que tuvo para ella dar la charla TED: "Me gustó. No sé. Siento que fue una… Algo mío. Como algo para mí. Tipo que me tomé el tiempo, bueno, de investigar y después producirla. Después practicar y hacer el PowerPoint. Y después llegar y darla".

Con Ana, capitana de Arte

Ana (de 17 años) me contó que, hasta que se creó la capitanía de Arte, hace dos años, siempre se decía: "Qué lástima que no me siento identificada con ninguna capitanía". Entonces, siendo

el arte "lo más importante" en su vida, se presentó a elecciones y, aun sabiendo que era la única postulante, realizó su campaña para que la gente la "votara legítimamente" y no porque era la única que se había postulado. Ana estudiaría Artes Visuales en la Universidad Nacional de las Artes, y dio una charla sobre "sueños lúcidos", "donde uno sabe que está durmiendo mientras está durmiendo". A través de ellos –me dijo–, se "vive la vida al día a día, como más despierto y más en el momento", lo que le "pareció un concepto que valía la pena distribuir en las charlas TED". Preparar la charla TED fue un desafío para ella:

> Dije: "Bueno, voy a aprovechar esta oportunidad para aparte aceptar el desafío de hablar en público, que no es algo a lo que estoy muy acostumbrada". O sea, estoy cómoda con cantar o tocar música en un escenario, pero no con hablar. Es algo que no me sale muy bien. Entonces, acepté el desafío como para mejorar esa área mía.

Mientras conversábamos, Ana me contó que, cada vez que tenía que dar un examen oral en el colegio, se ponía "muy nerviosa" y no le salían las palabras. Y aclaró: "Dar la charla me ayudó mucho a mejorar en todo eso". El lector observará que en este punto estamos en las antípodas de las experiencias de Clara y Camila, a quienes hablar en público nos les representa dificultades. Además, si bien ella tenía también interés en producir *efectos de conocimiento* con su charla, no estaba particularmente preocupada en ser reconocida por los espectadores. Como corolario, la capitana de Arte compartió conmigo esta reflexión sobre su experiencia en TED:

> Me di cuenta que, si uno practica áreas en las que no es muy

> bueno, puede mejorar, más allá de que tenga talento o no. Los desafíos terminan haciéndonos bien por más que los hagamos al 100 por ciento o al 70. No importa. Muchas veces estos desafíos, no es como para hacer lo mejor que se pueda hacer, sino para mejorar uno. Y me parece que está bueno buscar la mejor versión de uno mismo y no tratar de superar a los demás, sino de superarse a uno mismo.

Para Ana, TED fue un desafío que podríamos llamar "subjetivo": atravesar la preparación de la charla y la experiencia de la exposición operaron como una interpelación a practicar áreas en las que no era "muy buena", como hablar en público. Uno de los *efectos simbólicos* de esta experiencia fue mejorar en esas áreas, pero no para superar a los demás, sino a sí misma. Esta tesis, en el marco de TED, "calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el *coaching* y el desarrollo personal" (Azcurra, 2019: 114), así como con la psicología positiva, que impulsa la afirmación del yo vía el *autorreconocimiento* (Cabanas e Illouz, 2019), lo que la conecta con la experiencia de Camila.

La preparación de la charla TED en Ana reenvía a uno de los objetivos centrales que el equipo directivo y docente persiguió con este evento: que los estudiantes desarrollasen competencias sociolingüísticas de dominio simbólico de la oralidad formal argumentativa (ver *supra*). Pero en este caso, además, esas prácticas contribuyeron a transformar disposiciones emocionales previas que generaban una experiencia vivida como negativa: "Me pongo muy nerviosa y no me salen las palabras". Es decir que atravesar el desafío de preparar y presentar la charla TED tuvo como efectos simbólicos –propiciados por los "entrenamientos" producidos en los encuentros del club de ideas con el equipo directivo/docente– no solo el incorporar la competencia técnica de la oralidad formal (un capital lingüístico específico), sino,

mediante una reflexividad del cuerpo que actúa sobre sí mismo como un poder de *contradiestramiento* (Bourdieu, 1997), lograr transformar su disposición emocional para "superar" sus nervios, superarse a sí mismos y así poder *tomar la palabra*.

Con Teresa, capitana de Acción Social

Teresa tenía 17 años y quería ser capitana desde chiquita. Para explicarme de dónde provenía su anhelo, me contó:

> Hay como toda una cultura en el colegio de que en todos los actos ves a los capitanes, y siempre los ves, y siempre los mencionás. Entonces, vos como que, de chiquito, los tenés como que son figuras muy presentes en tu vida.

Me dijo que se "sabía de toda la vida" los nombres de los capitanes de su *house*, y que siempre había querido ser su capitana.

> Pero, cuando estaba en secundaria, hicieron la nueva capitanía, que es la de Acción Social, y a mí me gustó más porque me interesaba todo lo que nos mandaban a hacer los capitanes de Acción Social, que era ir a TECHO, ayudar con las colectas.

En cuarto año se postuló y, tras la campaña, ganó las elecciones. Ahora se preparaba para cursar Ciencias Físicas en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires.

Como le interesaba "todo el tema de las mentiras y por qué la gente miente", sobre eso trató su charla TED. En sintonía con sus compañeras, vio "un millón" de charlas TED, en el colegio. Cursando su último año, se puso como objetivo que iba a hacer todas las actividades que le ofrecieran en la

escuela, ya que no se quería "arrepentir de nada". Cuando convocaron a estudiantes a ser oradores de TED, aceptó: "A mí a veces me cuesta un poco hablar en público. Como capitana, al principio, me costaba, me salía tartamudear o me temblaban las manos. Pero no sé, es de familia". "[Como las charlas TED] no eran algo nuevo. Entonces, viste tantas que decís: 'Bueno, capaz puedo dar una yo'". Teresa me contó que, minutos antes de salir al escenario, "estaba muy, muy, muy nerviosa":

> La llamé a mi mamá. Yo estaba muy nerviosa, lloré. No sé si se notaba que había llorado cuando subí al escenario, pero acababa de llorar por teléfono con mi mamá, porque le dije: "No me acuerdo la charla". "Sí, te la acordás", me dijo.

Con estas sentidas palabras, Teresa compartía sus dificultades para hablar en público, sus nervios, su llanto, y expresaba su preocupación por si se había notado. Incluso me contó que, como una forma de controlar sus nervios, durante la charla puso las manos atrás porque se le movían involuntariamente. Esto se podría comprender como un entrenamiento para el *dominio de sí*, que Oronó (2018), desde una perspectiva foucaultiana, ve como característico del dispositivo TED, o como una *técnica del cuerpo* (Mauss, 1979) tendiente al *contraadiestramiento*[6] de la *hexis* corporal (Bourdieu, 1997: 247-248), con efectos análogos al caso de Ana. Contó Teresa sobre su experiencia en TED:

> … me relajó bastante con el tema de hablar en público y no sé… Me dio la idea de que si puedo investigar sobre un tema y ponerlo de la forma que yo quiero, y no sé qué, me puede servir para el futuro, por ejemplo, cuando… si es que se me da descubrir algo algún día, si es que puedo hacer una buena

> investigación… Viste que tenés que hacer un montón de… como de *papers* y no sé qué.

Tras haber recorrido las experiencias del resto de las capitanas, observamos que el cambio hacía un "relajo" frente a las dificultades para hablar en público es un *efecto simbólico* que ubicó a Teresa cerca de Ana, la capitana de Arte. En estos dos últimos casos, es el *trabajo reflexivo del cuerpo sobre sí mismo* el que opera como un *poder propio* que habilita el "dar la charla". A eso tenemos que sumar la posibilidad de realizar prácticas de investigación y de exposición que consideraba que le podrían servir para su futuro como física, lo que coincide con objetivos específicos de formación de este colegio (y de los de elite en general), consistentes en preparar a estudiantes para la prosecución de los estudios universitarios y de su carrera profesional, que se dan por sentados (Ziegler *et al.*, 2018; Dukuen, 2020; Mayer y Gottau, 2021).

Participación, prácticas solidarias y alteridad en TECHO

Las propuestas educativas de los colegios de clases altas no solo apuntan a formar estudiantes en competencias sociolingüísticas y a un apuntalamiento de la autoestima para facilitar sus trayectorias futuras, lo que hemos ligado a efectos específicos de poder simbólico. También, como señalan Ziegler *et al.* (2018), los preparan para una relación con el privilegio y la desigualdad mediante "programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos, los cuales refuerzan la jerarquía y el privilegio propio", siguiendo la lógica de las empresas y fundaciones de la responsabilidad social frente a la pobreza (55).

Poco después del evento TED, una mañana de noviembre de 2017, Teresa, la capitana de acción social, me comentó con un aire de disgusto que quien ahora estaba organizando las actividades que correspondían a su capitanía era Francisca, a cargo de un área recientemente creada, llamada "Conexiones", y que ella "se enteraba después". El comentario me llamó la atención, porque evidenciaba una nueva relación de poder, basada en una redistribución de capitales y prácticas: la capitana que encontraba la razón de ser de su cargo en llevar adelante esos proyectos de acción social estaba visiblemente incómoda –y un tanto resignada, ya que en un mes terminaba su mandato– con esta irrupción en su dominio de acción.

De unos 40 años, Francisca es psicóloga clínica, exalumna del colegio y madre de dos estudiantes. Ingresó primero como suplente de psicología por un año y, cuando terminó, las autoridades le ofrecieron coordinar "Acción social". Como en ese momento sentía que "no tenía mucho que ver" con eso, propuso crear un área más amplia, que llamó "Conexiones", porque "venía con la idea del contacto con universidades y todo eso". Me dijo que le interesaba "fortalecer todo lo que es la comunidad en el colegio, ya sea con exalumnos, con padres", para generar diferentes acciones: "Una de las puntas es acción social". Es el caso de los "lunes solidarios", que se realizan cada dos semanas. "[La idea es que los estudiantes de primaria], el fin de semana, con su familia, tengan un momento que cocinan en familia. Lo traen el lunes. Los papás que pueden, vienen a ayudar para la venta". Se vende en los recreos y "todo lo que se recauda va para un fin solidario". Entre otros, han ayudado a comprar instrumentos musicales para una escuela estatal del barrio y un aire acondicionado para un hospital público de Zona Norte, así como han donado ropa, alimentos.

La participación en TECHO es una de las actividades para las cuales recaudan dinero a través de los "lunes solidarios" y de otros proyectos, como la venta en los Sports, de "las *cups*"

de las *houses*, realizada ese año. TECHO, en su web, se describe como "una organización presente en 19 países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias"[7]. No puedo profundizar aquí en cómo se autodefine la institución, o en reconstruir su historia (ampliar en Valderrama, 2020). Más bien mi interés consiste en comprender cómo es significada la participación estudiantil en este colegio de clase alta, y la producción de alteridad(es) que de allí emerge.

Para Francisca, "la idea de ellos es pobreza cero y que todos puedan tener una vivienda digna". Me contó que podía llegar a durar 10 años. "Son viviendas bastante precarias hechas con materiales… Ya vienen las planchas de madera, las cosas prefabricadas". Al escucharla, me llamó la atención su referencia a "pobreza cero" atribuida a TECHO, una frase que remite literalmente a la campaña presidencial de Macri (en ejercicio desde diciembre de 2015). No la quise interrumpir, y me anoté esta referencia en el cuaderno de campo. Luego, revisando la notas, pensé que la atribución equívoca se podía deber a una "afinidad electiva" (Weber, 2009) relativa a la valoración positiva del voluntariado, que, junto al emprendimiento y la formación en liderazgo, hacen confluir el *ethos* escolar con la "gramática *managerial*" (Luci, 2012; cf. Dukuen, 2018a) y se vuelven prácticas interpeladas en reclutamientos políticos específicos como los realizados por el PRO entre jóvenes de colegios y universidades de elite (cf. Grandinetti, 2019), como señalé más arriba.

En TECHO pueden participar alumnos de cuarto y quinto año de secundario. La escuela realiza la actividad en función del interés que tengan lxs estudiantes, y de la "recaudación" que logren para "abonar la casa". En 2017, cada casa salía 24.500 pesos. "Es una casa que hay que pagar determinado

monto y después ir a construir. Es una experiencia espectacular. Dormimos en unas escuelas, nos levantamos temprano, construimos". Francisca me señaló su cambio de perspectiva sobre TECHO, desde la "desconfianza" y "descreimiento" inicial (ligados a una mirada negativa del *marketing*), hasta su valorización tras la experiencia de construir, basada en la solidez de las casas realizadas, el "cambio muy grande respecto a las viviendas que tenían antes", y la forma de proceder relativo al "pago simbólico", que es "un esfuerzo para ellos", los nuevos dueños.

Parece emerger aquí, como un prolegómeno a la producción de alteridad(es) vía categorización del otro social, la figura del "merecimiento", de quien reúne prácticas y valores morales (esfuerzo/pago) ligados positivamente a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, de tal manera que la solidaridad con ellos sea considerada una forma justa de acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de manera desigual (ampliar en Chaves *et al.*, 2016). Inmediatamente, Francisca me contó que ese año les tocó "un personaje que se llama Pablito", del que me habían hablado las capitanas que participaron:

> … a lo mejor no trabajaba tanto del esfuerzo físico, pero arengaba, estaba, nos contaba historias, les transmitía a los chicos un montón de cosas que fue una experiencia riquísima. Y creo que es una experiencia que nos llevamos mucho más de lo que a lo mejor estamos dando.

En este punto, tal como señalan Chaves *et al.* (2016), "el esfuerzo" se vuelve una categoría central del merecimiento. Puede pensarse en analogía con la lógica del don y el contradon (Mauss, 1979; cf. Zapata, 2005), que, en la

circulación asimétrica de bienes y servicios, es una de las matrices constitutivas de las relaciones de dominación simbólica nosotros/otros, vía legitimación moral (Bourdieu, 1980; cf. Dukuen, 2015). En este caso, el contradon se percibe bajo la forma del "trabajar a la par". Cuando eso no es totalmente posible (es el caso de Pablito), son la actitud "positiva" y las experiencias que pueda transmitir lo que opera como contradon, como devolución simbólica, capitalizada como una experiencia cuantificada, frente al don de la compra y construcción de la casa. Esto se ve más claramente al comprender el valor que adquiere "la vuelta" desde "provincia" a "capital":

> Y después volver… A mí me moviliza mucho más la vuelta que la ida. Son tantas cosas que damos por sentado: el agua caliente para darnos una ducha; tener una cama donde acostarnos; cosas que damos tan por sentado y… Abrir una canilla y que salga agua; y volver y ver tanta diferencia… Ya cuando entrás a Capital y ver la diferencia con Provincia es abismal. Es muy fuerte.

Es patente en el discurso de Francisca tanto la valoración de bienes y servicios distribuidos desigualmente, como el trazado de una *frontera simbólica* (Lamont & Molnár, 2002) que identifica "espacios socialmente otros" (cf. Dukuen, 2010): el espacio del "nosotros", la "Capital", donde se enumera la presencia de bienes, servicios y prácticas que se dejarían de dar "por sentados" y se volverían valorables al cruzar la abismal "diferencia" que permite experimentar la ausencia total de esos bienes, servicios y prácticas del lado de "los otros" en "Provincia" (estableciendo una operación doble de sinécdoque). Cabe destacar que "el viaje" es unidireccional, es el "nosotros"

el que cruza la frontera, para distribuir algunos de esos bienes y servicios y vuelve, llevándose la experiencia moral, que permite una reelaboración específica del privilegio y la desigualdad (como veremos). El movimiento inverso no parece ocurrir en este caso: "Pablito no vino a la escuela, fue a la escuela donde estábamos nosotros", la segunda y última noche en el barrio.

> [Además de construir las casas], una de esas actividades es que viniera Pablito a contarnos su historia de vida, se disfrazó de payaso con uno de los hijos […] tendría 50 y pico, había perdido un ojo hace mucho tiempo; de contextura muy delgada. Se lo veía con muy buena actitud y muy buena actitud hacia el trabajo; muy busca, de buscar cosas para hacer; y changas; y moverte; y positivo. Una persona encantadora. Nos llevamos a Pablito este año: haberlo conocido, una linda experiencia.

Con esta afirmación de Francisca, donde "llevar" es una metáfora que no puede transformarse en metonimia, se puede observar la construcción del "personaje Pablito" (en un rol, el de payaso, que pone la interacción en la irrealidad del juego) a partir de la valorización positiva de sus prácticas y rasgos morales: el pobre que trabaja (se opone en este caso tácitamente al que no trabaja porque no quiere y recibe asistencia estatal[8]), y es el pobre "positivo", bajo el mandato de la "ciencia de la felicidad" analizada por Cabanas e Illouz (2019) que permite legitimar la "ayuda" porque la merece.

En un sentido afín, "Pablito" apareció en los discursos de las capitanas que participaron de TECHO. Teresa, de acción social, me comentó: "Fue una de las experiencias más lindas que (yo) tuve". Y me aclaró que no se refería a construir la casa, clavar los clavos.

[Sino a que "Pablito"] se tomó el trabajo de venir hasta el colegio donde dormíamos y nos hizo un show de payasos; y nos habló media hora sobre lo agradecido que estaba. Y después venía y nos contó sobre toda su vida, sus dificultades; cómo igualmente había vivido para los demás y todo lo que había hecho. Y vos como… Yo a esa persona nunca, nunca, en mi vida me la hubiese cruzado si no. Yo nunca habría ido a ese barrio antes. Nunca había hablado con un payaso. No sé. Siento que son cosas que de otra manera no podés vivir y que a mí verdaderamente me cambió la energía ir. Yo fui agotada; fui angustiada y enojada por otras cosas, y volví pensando en que tendría que estar mucho más feliz de lo que había ido."

También en un sentido cercano, Clara, la capitana general, se refirió a "Pablito" como "un grande". Me señaló que, a diferencia del año anterior, esta familia fue "más especial":

El dueño de la casa era Pablito. Era una casa para él y nos contó de su vida, de sus altos y bajos; que casi se muere una vez por un accidente que tuvo; de cómo tuvo que luchar con su familia, con sus hijos. Y como que siempre trataba de darnos charlas para enseñarnos. O sea, siempre nos decía: "Chicos, no se den por vencidos. Aprovechen que tienen una educación, aprovechen que van a un colegio, no den por sentado todo lo que tienen porque cuando te falta te das cuenta de todo lo que echaste a perder". Y, en ese sentido, como que nos apegamos un montón a él y nos dio como un incentivo, como una motivación. Así que estuvo bueno.

La figura del "pobre merecedor", con sus relatos de vida marcados por un accidente, por la lucha y el esfuerzo, frente a lo cual responde siendo *bueno, trabajador, alegre y agradecido* –como vimos también con Francisca–, aparece para las capitanas como un otro con el cual se puede establecer un *lazo afectivo*, de apego, aunque sea momentáneo (ampliar en Dukuen y Kriger, 2016). "Pablito" es al mismo tiempo el

representante de un universo totalmente *alter*, un espacio social otro (“Nunca habría ido a ese barrio”), y es un otro percibido en la diversidad (“Nunca había hablado con un payaso”) y la desigualdad (por lo que *no tiene* en comparación con el “nosotros”), que permite valorar el propio privilegio. La enseñanza de “Pablito”, expresada en la cita directa referida por Clara, refuerza el “no dar por sentado lo que se tiene” –coincidiendo con Francisca– y, por eso mismo, él las “incentiva”, las “motiva” a aprovechar su educación, su colegio, moviéndose entre la propia responsabilidad individual ante lo perdido (“lo que echaste a perder”) y el agradecimiento por lo recibido (la casa de TECHO) en el marco del discurso sobre el merecimiento.

Retomando la perspectiva de Francisca sobre la experiencia formativa de estudiantes en TECHO, se abre la puerta para una comprensión de la desigualdad y del reparto de privilegios bajo una serie de sentidos que se van entrelazando para una construcción específica de la relación “nosotros/otros”.

> [TECHO] es genial en cuanto a formación, pero también hay una responsabilidad enorme de qué van a hacer con eso. La idea es poder sembrar la semilla que puedan entender que ellos tuvieron muchísima suerte; que no es un mérito por… Después sí irán creciendo desde sus propios recursos, pero ellos están porque tuvieron la suerte de nacer en determinado lugar. Y como tuvieron esa suerte, tienen la responsabilidad desde donde puedan, como puedan, compartir y ayudar a otro”

En la perspectiva de Francisca, para los “chicos” que “tuvieron muchísima suerte”, no hay posibilidad de fundar un mérito basado en el nacimiento. Sin embargo, todo pasa como

si el deber de “ayudar a un otro” vuelto acción, “trabajo”, podría transformar la suerte en mérito; como el “trabajo” (ser “positivo”, esforzarse) transforma la mala suerte “del otro” en un mérito (el pobre merecedor encarnado en “Pablito”), lo que justifica moralmente la ayuda. Emerge a partir de aquí un ordenamiento moral donde se legitiman los agentes, así como las prácticas y los recursos desigualmente distribuidos, según el valor que se les atribuyen a las acciones que cada uno lleve adelante. En esa línea, es clave diferenciar entre “la caridad asistencial” y “la solidaridad” con “el otro que no tiene”:

> Estamos muy acostumbrados a creer que Acción Social es asistencial y desde una cuestión vertical, donde yo hago caridad con el que no tiene, con lo que a mí me sobra. Y para mí la solidaridad es otra cosa. No es darle lo que a mí me sobra, porque hice limpieza de placar, al que le falta. Sino la solidaridad es ver al otro como un prójimo que no tuvo la suerte de nacer donde ellos nacieron, donde nosotros nacimos. Y sí: tenemos la responsabilidad de ayudarlo. TECHO es un buen ejemplo de esto. No se le da la casa armada. Trabaja con vos para lograr. A eso me refiero: con un trabajo en equipo. Somos parte y nos estamos ayudando mutuamente. No doy lo que me sobra. Ayudo con lo que necesita.

Percepción y acción moral diferencian en la perspectiva de Francisca la “caridad asistencial” de “la solidaridad” (ampliar en Zapata, 2005). Además del argumento sobre “la suerte” y la responsabilidad, el “nosotros/otros” como principio de división y construcción de la alteridad social se expresa en la figura del trabajo. Así, el “nosotros” se vuelve “solidario” cuando, en vez de dar lo que le sobra, comparte con el otro “el trabajo” (dejando de hacer *su* trabajo para hacer *otro* trabajo *con y para* el otro, quien también tiene que

trabajar para merecer), lo que los volvería "prójimos", rompiendo con la lógica "vertical" de la caridad, afirmándose así en la senda del humanismo. Pero el objetivo de "sembrar en los chicos el concepto de solidaridad" implica un doble movimiento: "La solidaridad no es solo al que no tiene y al de afuera [me aclaró Francisca], también la solidaridad entre nosotros, una solidaridad interna; el hermanar un poco". Emerge aquí otra construcción de la alteridad, basada en el reconocimiento de una diversidad en el nosotros producto de condiciones ligadas a la salud. Uno de los ejemplos que me comentó es que en los "lunes solidarios", como hay estudiantes celíacos, se preocupan porque haya opciones de *snacks* para ellos.

Conclusiones

A partir de una etnografía en un colegio de tradición británica para clases altas de CABA, en este capítulo estudié una serie de prácticas de socialización juvenil en las cuales participan las mujeres líderes estudiantiles: las capitanas. Entre aquellas actividades escolares que apuntan al "liderazgo" y la "formación de estudiantes globales familiarizados con mecanismos de poder" (Ziegler *et al.*, 2018: 55), me detuve en la descripción de los efectos de poder simbólico de la participación de las capitanas en un evento TEDx escolar.

Un primer hallazgo en torno a la participación en TED remite justamente al sentido de la preeminencia femenina: a Clara, capitana general, y a Camila, capitana de B House, parece referirse la profesora Luciana, del equipo directivo, al indicar que TED para "las chicas" es una forma de probarse, es decir, de reconocerse y de exponerse como competentes mediante una prueba pública (la charla), con expectativas futuras de puestos ejecutivos y liderazgo, retroalimentadas por las luchas feministas (que este colegio habilita al tematizarlas) y las trayectorias universitarias en clases privilegiadas. En ese

sentido, la institución escolar no solo habilita mediante esta práctica la incorporación de competencias sociolingüísticas de oralidad formal (uno de los objetivos explícitos del equipo directivo), sino también una experiencia de poder "en primera persona" (Belvedere, 2014). Vimos cómo, en el caso de Clara, dar la charla TED configura tres *efectos simbólicos de poder*: el que apunta a producir un *conocimiento* en el otro mediante la "idea que vale la pena difundir" vía la charla, y el que busca vehiculizar el *reconocimiento* del otro sobre sí, una valoración basada en el reconocimiento (legitimación) del orador TED y de "su idea" (Gautschi & Viscusi, 2018). Un tercer efecto simbólico de poder es el que permite el *autorreconocimiento* como apuntalamiento de la autoestima y del liderazgo, los cuales son también objetivos educativos explícitos de la participación estudiantil en TED y, de forma más amplia, de las prácticas de socialización moral y política específicas a esta escolaridad (el *house system*) para sectores privilegiados.

Para Camila, la capitana de B House, TED es significado como un proyecto que cumplir en quinto año. Sus reflexiones sobre el éxito, que configuran las altas expectativas de reconocimiento relativas a su futuro universitario y laboral, dan un *giro subjetivista* –caro a la psicología positiva (Cabanas e Illouz, 2019)– al efecto simbólico de poder de *autorreconocimiento,* ella no necesitaría de otros que la reconocieran (a diferencia de Clara). Así la participación en TED fue concebida por ella como "algo mío, como algo para mí": un proyecto subjetivo que cumplir.

En los casos de Ana, la capitana de Arte, también aparece la búsqueda de producir *efectos de conocimiento* y de autorreconocimiento, pero, al igual que Teresa, la capitana de acción social, destaca sus dificultades para hablar en público (a diferencia de Clara y Camila). Ante ello, la institución escolar

habilita mediante TED como entrenamiento otro efecto de poder simbólico: la *reflexividad del cuerpo que actúa sobre sí mismo como un poder decontradiestramiento* (Bourdieu, 1997) tendiente a transformar disposiciones emocionales encarnadas en la *hexis* corporal, para "superar" nervios, llantos, manos que tiemblan, y así *podertomar la palabra*.

Por otro lado, presté especialmente atención a "los programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos" (Ziegler *et al.* 2018: 55) para describir los sentidos en torno a la alteridad emergentes de la participación en TECHO de la coordinadora del área, Francisca, y de la capitana general, Clara, y la de acción social, Teresa. Sin desmedro de otras dimensiones del análisis (relativas a la construcción de la alteridad vía fronteras simbólicas socioespaciales, o la "solidaridad entre nosotros"), quiero destacar la aparición de la figura del merecimiento, ligada a la meritocracia en las sociedades contemporáneas (ampliar en Di Piero, 2022), como una forma justa de acceso a bienes y servicios estructuralmente distribuidos de forma desigual (ampliar en Chaves *et al.*, 2016). En los discursos de Francisca, y en las capitanas, emerge el "pobre merecedor" (encarnado en "Pablito") como un otro positivo *bueno, trabajador, alegre y agradecido*, carente de bienes y servicios (lo que para las capitanas permite valorar el propio privilegio), que justamente por esos rasgos morales (opuestos al que no quiere trabajar y recibe asistencia estatal) merece y debe ser ayudado mediante la construcción de la casa. Del otro lado, del "nosotros", el aprendizaje moral implica inculcar en los "chicos" que "tuvieron muchísima suerte" en su privilegio (no se reconoce un mérito de nacimiento) el deber de ayudar, en este caso trabajando a la par en la construcción de la vivienda. Ese "trabajo" como don es lo que podría *transformar* la suerte en mérito, legitimando privilegios –basados objetivamente

en posiciones desiguales de clase– mediante el agradecimiento como reconocimiento de una deuda moral.

Así, prácticas de poder simbólico y formación en el liderazgo, como TED, y actividades solidarias como TECHO son formas centrípetas y centrífugas –respectivamente– de producción escolar de juventudes de sectores privilegiados, claves para desempeñarse en posiciones jerárquicas, proyectadas en su porvenir de clase. Su estudio permite comprender la contribución específica de una educación de elite a los efectos de poder que, "según dice Marx, hacen que 'los dominantes sean dominados por su dominación'" (Bourdieu, 1989: 18).

Bibliografía

Azcurra, A. (2019). Tecnologías del capitalismo contemporáneo para el entretenimiento y el diseño de almas ¿estandarizadas? *Hipertextos*, 12(7), 98-119. En bit.ly/3K85PZE.

Belvedere, C. (2014). En primera persona: reflexiones fenomenológicas sobre el poder. En Dreher, J. y López, D. G. (eds.), *Fenomenología del poder* (pp. 37-63). Bogotá: USTA.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bonvillani, A. (2018). *Entre el folclore de la fiesta y lo irreparable de la muerte juvenil. La experiencia de la Marcha de la Gorra.* Buenos Aires: GEU.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. París: Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire.* París: Fayard.

Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État.* París: Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. París: Seuil.

Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia*. Buenos Aires: Paidós.

Chaves, M. (coord.) (2010). *Estudios sobre juventudes en Argentina*. La Plata: Edulp.

Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad.* Buenos Aires: GEU.

Dallaglio, L. (2018). *Distinción social y elitización*. Tesis de doctorado. Los Polvorines: UNGS-IDES.

Di Piero, M. E. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad*. Buenos Aires: Aique.

Dukuen, J. (2010). *Las astucias del poder simbólico.* Buenos Aires: Koyatun.

Dukuen, J. (2013). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Dukuen, J. (2015). Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu. *Folios*, (41), 117-128.

Dukuen, J. (2018a). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas.*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880. En bit.ly/3nppdID.

Dukuen, J. (2018b). *Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Biblos.

Dukuen, J. (2020). Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre TED, competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas. *Revista AVÁ*, (36), 315-344.

Dukuen, J. (2021a). La elección de lxs elegidxs: socialización política estudiantil en un colegio de clases altas. En Kriger, M. (dir.), *La buena voluntad* (pp. 127-152). Buenos Aires: CLACSO-IDES.

Dukuen, J. (2021b). La prueba y el desafío: sentidos sobre 'TED' entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas. En *Prácticas de Oficio*, (27), 119-137.

Dukuen, J. y Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales

y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. *Astrolabio*, (15), 311-339. En bit.ly/3nmyUYe.

Elizalde, S. (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista. *Cuestiones Criminales*, (1), 22-40.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2019). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.

Fillieule, O. (2012). Travail, famille, politisation. En Sainsaulieu, I. y Surdez, M. (eds.), *Sens politiques du travail* (pp. 345-357). París: Armand Colin.

Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada. *Pro-Posições*, 26(2), 75-98. En bit.ly/3K9t9pF.

Fuentes, S. (2021). *Cuerpos de elite*. Buenos Aires: Prometeo.

Gautschi, H. y Viscusi, G. (2018). Valuation, Recognition, and Signaling in the Digital Public Sphere. En Linnhoff-Popien, C., *Digital Marketplaces Unleashed* (pp. 33-43). Berlín: Springer-Verlag.

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta. *Foro de Educación*, 19(2), 181-198. En bit.ly/42IJAR1.

Grandinetti, J. (2015). *Mirar para adelante. Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO*. En Vommaro, G. y Morresi, S. D. (orgs.), *Hagamos equipo* (pp. 231-263). Los Polvorines: UNGS.

Grandinetti, J. (2019). La militancia juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) en los centros de estudiantes universitarios. *Revista SAAP*, 13(1), 77-106. En bit.ly/42Fcl13.

Kriger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata:

FPyCS-UNLP.

Kriger, M. (dir.) (2012). *Juventudes en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT-Conicet.

Kriger, M. (2016). *La tercera invención de la juventud.* Buenos Aires: GEU.

Kriger, M. (dir.) (2017). *El mundo entre las manos.Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EPC-UNLP.

Kriger, M. (dir.) (2021). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado.* Buenos Aires: Clacso-IDES.

Kriger, M. y Dukuen, J. (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. *Question*, 1(35), 317-327.

Kriger, M. y Dukuen, J. (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas. *Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84. En bit.ly/3nhzciZ.

Kriger, M. y Dukuen, J. (2017a). ¿En el nombre del padre? Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes. *Última Década*, 25(46), 151-168. En bit.ly/3z9CvLZ.

Kriger, M. y Dukuen, J. (2017b). Haciendo de la necesidad virtud. Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas. *Revista Pilquen*, 20(3), 67-81.

Kriger, M. y Dukuen, J. (2018). La política como herencia: Un estudio exploratorio sobre la intervención de la dimensión familiar en la formación de disposiciones políticas. *Revista IRICE*, (35), 35-63.

Kriger, M. y Dukuen, J. (2021). Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas. En Kriger, M. (dir.), *La buena voluntad* (pp. 75-104). Buenos

Aires: CLACSO-IDES.

Lamont, M. y Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195.

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política. *Universitas-XX1. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15(26), 109-134. En bit.ly/3JEPSso.

Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación*. Buenos Aires: GEU.

Luci, F. (2012). El *management* como gramática. *Revista de Ciencias Sociales*, 135-136, 171-183.

Martínez, M. E., Villa, A. y Seoane, V. (coords.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo.

Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

Mayer, L. y Gottau, V. (2021). En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. *Papers*, 106(3), 357-376. En bit.ly/3z8T9LD.

Méndez, A. (2013). *El colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard.

Messina, G. (2016). Trabajo, uso del tiempo y Estado de bienestar: desigualdades de género en la Argentina. *Lavboratorio*, 16(27), 11-32.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: GEU.

Oronó, L. (2018). TED ideas worth spreading. En Romé, N. (ed.), *Política y subjetividad* (pp. 165-173). Buenos Aires: FSOC-UBA.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.

Valderrama, A. K. (2020). *Colonialidad, Minimalismo y*

Focopolítica. El caso de la ONG Techo en Córdoba, Argentina. Buenos Aires: Analéctica.

Van Zanten, A. (ed.) (2018). *Elites in education*. Londres: Routledge.

Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. y Blanco, R. (eds.) (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Vommaro, G. y Morresi, S. (orgs.) (2015). *Hagamos equipo*. Los Polvorines: UNGS.

Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Caronte.

Zapata, L. (2005). *La mano que acaricia la pobreza*. Buenos Aires: Antropofagia.

Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012) (comps.). *Formación de las elites*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.

Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires. *Páginas de Educación*, 11(2), 40-60. En bit.ly/42Frj7k.

---

1. Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos PICT 2017-0661 (Dir.: Dra. M. Kriger), PICT 2019-03099 (Dir. Dr. E. García), PUE 0046 (Dir.: Dr. J. Perren) y PIBAA 28720210100255CO (Dir.: J. Dukuen). Conicet, Argentina.
2. Para una mirada regional sobre las juventudes, ver Vommaro (2019). Para una mirada internacional sobre clases altas y elites, ver Van Zanten (2018).
3. Proyectos PIP 11220100100307 y UBACyT 2002009020037 (2010-13). Dir.: Dra. M. Kriger.
4. Proyecto PICT 2012-2751 (2014-17). Dir.: Dra. M. Kriger.
5. Ver t.ly/xGCy. Desde una crítica posestructuralista, Oronó (2018) señala que TED es un dispositivo de interpelación ideológica neoliberal: signado por la apelación a la creatividad del sujeto individual (no colectivo) para la producción de *su* charla, seleccionado como un líder destacado en su área guiado por una "idea transformadora" que produzca efectos duraderos en el orador y el público, y "coucheado" en técnica de gestión de "dominio de sí" por especialistas, que hacen emerger un "Yo exitoso, creativo e innovador" (172). Para Azcurra (2019), TED "funciona en sintonía con las lógicas culturales del capitalismo contemporáneo […] como formato que calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el *coaching* y el desarrollo personal, algo que se aleja de la idea de educación tradicional o formal que se ataca por todos los frentes" (114).
6. Sobre la génesis de las nociones de *hexis* y *habitus*, su reasunción por

Mauss (1979: 340; 345) y la tesis del “contraadiestramiento” del cuerpo en Bourdieu (1997), ver Dukuen (2018b: 54-118, 290 y ss.).

7. Ver t.ly/CJBx. Para una crítica de TECHO, ver t.ly/OIgbM.
8. Por ejemplo, la capitana general me comentó: “Yo tengo una visión también de que no todo pasa por la política. De que hay gente también que capaz que da mucho las cosas por sentado y no… O sea, como que yo pienso que una persona en situación de pobreza podría poner su granito de arena también y no quedarse de brazos cruzados, esperando que el Estado le dé algo”.

12

Resonancias de los feminismos en los colegios de gestión privada de la provincia de Mendoza

Primeras aproximaciones

Victoria Seca

Introducción

En los últimos años, las acciones colectivas del movimiento de mujeres y los feminismos en Argentina, y en el mundo, han ganado lugar en las calles, en los medios, en las redes, en las escuelas. Especialmente, el período 2015-2018 puede ser pensado como un ciclo de movilizaciones y experimentación política en el cual las mujeres jóvenes tuvieron un fuerte protagonismo. Y, a la vez, dio inicio a un proceso de transversalización de las temáticas de género y de los feminismos en los organismos estatales, el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil.

La investigación que sustenta este escrito se sitúa dentro de la sociología de las juventudes en diálogo con el campo de estudios de género. Nos preguntamos sobre cuáles han sido las resonancias de los discursos y las prácticas de los feminismos en las dinámicas institucionales de las escuelas secundarias de

gestión privada en Mendoza, Argentina. Con especial interés en los modos en que la nueva trama simbólica y normativa se materializa en la cotidianidad escolar. Para ello trabajamos desde una metodología cualitativa, realizamos entrevistas a directivos de colegios privados en el marco del PICT "Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021" y análisis documental de las comunicaciones de las instituciones seleccionadas publicadas en sus redes sociales y páginas web.

Con el objetivo de realizar un primer acercamiento, tomamos como casos de estudio dos experiencias escolares de la provincia de Mendoza, cuyas directivas fueron entrevistadas en el mes de octubre de 2021. Durante ellas se exploraron tres dimensiones:

a. lo curricular pedagógico, en torno a las características institucionales, las propuestas formativas, las redes de las que forma parte y los modos de financiamiento;
b. las propuestas de ciudadanías juveniles y participación que realiza el colegio;
c. las experiencias escolares en torno a los derechos humanos, las ciudadanías digitales y las temáticas de género para la construcción de ciudadanía.

En cuanto anticipación de sentido del proyecto que orienta la investigación, sostenemos que las posibilidades de asociacionismo y organización estudiantil en las instituciones de gestión privada no están solo limitadas por las normativas educativas generales, sino por los proyectos institucionales propios que tienden a habilitar o restringir las posibilidades organizativas de sus estudiantes, inclusive modificando la implementación de normas y legislaciones estatales y obligatorias.

En este marco, afirmamos junto a Larrondo (2017: 110)

que la escuela es una institución que, “a partir de una determinada configuración sociohistórica, distribuye conocimientos y regulaciones morales que incluyen la dimensión política, y con ello, se conforma como un particular espacio de socialización y práctica política de los y las jóvenes”. Por ello, nos preguntamos sobre cuáles han sido las resonancias de los discursos y las prácticas de los feminismos en las dinámicas institucionales de las escuelas secundarias de gestión privada en Mendoza, Argentina. En el proceso de responder este interrogante, estructuramos el trabajo en tres momentos, sumados a esta introducción y las reflexiones finales. Primeramente, ofrecemos una caracterización de la educación secundaria de gestión privada en la provincia y la presentación de los dos casos. En un segundo momento, analizamos las transformaciones del contexto social y normativo sobre género y ciudadanías juveniles, para finalmente abordar en tercer lugar las experiencias escolares en relación con las demandas de género/ feminismos, en cuanto modos en que la nueva trama simbólica y normativa se materializa en la cotidianidad escolar y configura un ámbito particular de socialización juvenil.

La educación secundaria de gestión privada en Mendoza

El sistema educativo argentino, por el carácter federal del país, se encuentra descentralizado y es una responsabilidad compartida entre la nación, las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) y del Consejo Federal de Educación (CFE), regula el sistema y promueve algunos lineamientos de política educativa para todo el territorio a partir de la firma de convenios con las provincias

(Núñez y Fridman, 2020). Las jurisdicciones asumen las responsabilidades de gestión de la política educativa y gobierno de las escuelas secundarias. En Mendoza, el órgano es la Dirección General de Escuelas (DGE), que en su interior se subdivide en subsecretarías. Hay una específica de gestión privada, como establece la ley provincial n.º 6.970 del año 2002 y el decreto de actualización n.º 2.633 de 2005.

> ART. 91 – La Dirección General de Escuelas a través de la Dirección de Educación Privada o equivalente, será el órgano de aplicación del presente capítulo, con facultades para registrar, reconocer, incorporar, inhabilitar; supervisar y evaluar a los establecimientos de gestión privada, de acuerdo a la legislación vigente. Asimismo atenderá la asistencia didáctico-pedagógica, asesoramiento y capacitación de su personal (ley 6.970/2002).

En Argentina se vivió un crecimiento de los establecimientos de gestión privada, con mayor intensidad desde finales de los noventa hasta el 2010, que tuvo un consecuente aumento de la matrícula (Krüger y Formichella, 2012; Narodowski y Nores, 2000; Rivas, Vera y Bezem, 2010). En el 2003 el porcentaje de establecimientos era del 22,7 %, y en 2010, del 25,7 %. En los últimos diez años, observamos un amesetamiento en torno al 30 %. En términos de porcentajes, la Ciudad de Buenos Aires presenta una división del nivel en mitades. Las otras provincias de la región centro tienen un perfil que evidencia que las ciudades capitales van adquiriendo una tendencia similar (Núñez, Seca y Arce Castello, 2021). En el período 2011-2020, en Mendoza se produjo un pequeño aumento en la cantidad de establecimientos de gestión privada, de 118 a 124, y un crecimiento de la matrícula del 21 % al 23 % en el 2016, que se mantuvo hasta el 2019 y bajó al 22 % en el 2020 (Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2020).

En relación con los datos correspondientes al año 2020, el

nivel secundario provincial se compone por 401 establecimientos educativos: un 69 % públicos y un 31 % privados. El total de estudiantes secundarios es de 141.453, y el 22 % concurre a alguno de los 124 establecimientos de gestión privada, que se caracterizan por estar en zonas urbanas (94 %), no tener la modalidad de educación técnica (solo el 2 %), ofrecer el ciclo completo (98 %) y por recibir, mayormente, subvención estatal (75 %). Solo un colegio de la provincia cuenta con bachillerato internacional (Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2020).

Estos datos nos ayudan a comprender el mapa diverso, heterogéneo y segmentado de la educación secundaria de gestión privada en la provincia de Mendoza para avanzar en la presentación de los dos casos relevados, que, aunque se ubican a dos kilómetros y medio de distancia en la zona oeste de la Ciudad de Mendoza, tienen distintos perfiles socioeconómicos e institucionales.

El Colegio 1 se fundó en 1987 a partir de la iniciativa de dos docentes cuyo objetivo fue aportar a la provincia un proyecto educativo bilingüe y "darles a sus alumnos un nivel académico muy preciso, alto, que tuviera valor mundial" (directora del Colegio 1, 4 de octubre de 2021). Está ubicado en la Quinta Sección de la ciudad de Mendoza, una zona residencial de clase media alta tradicional. Cuenta con nivel inicial, primario y secundario. No recibe financiamiento estatal, no es confesional y otorga el título de Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades y la Trayectoria Formativa en Lenguas Adicionales: Educación Bilingüe. Esta propuesta educativa se inserta en escenario nacional de colegios con lógicas globales (Gottau y Mayer, 2021; Larrondo y Mayer, 2018).

> Los chicos de nivel secundario rinden durante tercero y cuarto año exámenes internacionales que dependen de la Universidad de Cambridge, el General Certificate of Secondary Education. Esos

> programas se han podido adaptar perfectamente desde el inicio de este colegio a los programas que da el diseño curricular argentino, enriqueciendo cada uno de los programas, trabajando habilidades como el juicio crítico, como el análisis de problemas y demás (directora del Colegio 1, 4 de octubre de 2021).

Tienen convenio con la Alianza Francesa para la preparación y la evaluación en los exámenes DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) y con una universidad privada, a través de capacitaciones destinadas a docentes y estudiantes del colegio y becas para continuar los estudios universitarios en Buenos Aires.

Inicialmente, su oferta fue pensada para un público de elite, y, desde fines de los noventa, se orientó hacia la clase media alta, cambio que incluyó una reducción de la cuota[1]. Uno de los lemas del colegio es "Te llevo en mí" y está orientado a reforzar la pertenencia institucional de alumnos y exalumnos, lo que se refleja en la composición de la matrícula, donde priman los lazos familiares. El otro lema es "Actitud Colegio 1", con foco en los valores que brinda la institución: "Consideramos que podés tener una capacidad intelectual enorme y una capacidad humana también enorme, pero que mucho depende de tu actitud en la vida" (directora del Colegio 1, 4 de octubre de 2021).

La participación estudiantil se promueve mediante cuatro dispositivos: las *houses*, a las que se incorporan al ingresar al colegio; el consejo de estudiantes, que se conforma mediante la elección de un delegado por curso en el nivel secundario, siendo el de quinto año quien representa a todos y lleva las propuestas al consejo escolar; el consejo de convivencia escolar; y las acciones solidarias.

El Colegio 2, por su parte, nació en el año 2001, pero el proyecto educativo se remonta al año 1979, a la obra del sacerdote jesuita José María Llorens y a la fundación del Barrio

San Martín[2]. En principio fue una escuela de apoyo que nació "desde la perspectiva de poder generar oportunidades en los habitantes del barrio, ya que muchos de los chicos que venían a la escuela, habían fracasado en distintas escuelas de la zona" (directora del Colegio 2, 12 de octubre de 2021).

Durante los años 1979 y 1989, desarrollaron una escuela de apoyo que funcionaba en dos turnos (mañana y tarde) y estaba a cargo de un matrimonio de docentes que se había mudado al barrio luego de haber participado de una formación en educación personalizada y comunitaria en Nicaragua. En 1990 se conformó como colegio primario, dependiente de la Dirección de Educación Privada de la provincia de Mendoza (con 100 % de aporte estatal para el pago de los salarios y con cuota gratuita), y en 1992 se incorporó la formación inicial. En el año 2001, se creó la oferta a la formación secundaria, en ese momento con octavo, noveno y nivel polimodal con la modalidad de humanidades y ciencias sociales. A partir del 2012, el nivel secundario obligatorio con el título de Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades.

Es un colegio con pertenencia religiosa que brinda educación laica, con financiamiento estatal (para la totalidad del salario de los docentes) y de la congregación jesuita para el funcionamiento general. Así garantizan que los estudiantes no abonen ninguna cuota. La oferta está pensada para personas del Barrio San Martín, desde el nivel inicial hasta la secundaria. De hecho, quienes están en la secundaria en su mayoría han realizado la primaria también en el mismo colegio. El lema institucional cambia año tras año:

> Hemos trabajado con el árbol de la vida, hemos trabajado con la oruga que se transforma en mariposa vinculado con ese proceso de transformación y este año hemos trabajado con la imagen del puente. Entonces este puente que conecta, este puente que nos permite cruzar y animarnos a desafíos y encontrar oportunidades.

> Y esta frase que dice “La vida se nos complica maravillosamente”, teniendo en cuenta todo esto de la pandemia, que oportunidades vamos a encontrar. Nosotros también pensamos en esto de ver la pandemia no como una problemática en sí, sino como una oportunidad (directora del Colegio 2, 12 de octubre de 2021).

La participación estudiantil se promueve mediante dos dispositivos: el centro de estudiantes, impulsado por la institución desde los espacios curriculares de “Instituciones políticas y sociedad” (cuarto año) y “Formación ética y ciudadana” (quinto año), y los proyectos educativos, solidarios y artísticos, sobre todo literarios, que están incorporados en el proyecto educativo institucional.

En resumen, en relación con los dispositivos de participación, vemos en ambos casos que las propuestas desde los equipos de gestión son variadas y que hay coincidencia en la dificultad de gestionar el centro de estudios. En este sentido, recuperamos el trabajo de Núñez (2019: 166), que afirma:

> … a lo largo de estos años de investigación en las escuelas encontramos situaciones bien diversas en un gradiente que va desde la presencia de CE con funcionamiento activo y persistente en el tiempo, otras donde si bien los alumnos cuentan con esta instancia su actividad es débil, escuelas donde se eligen delegados hasta instituciones en las que a primera vista parecieran no contar con organización estudiantil (lo que no significa la inexistencia de acciones de reclamo).

Otro punto en común se da en el impulso de actividades participativas de carácter solidario, que, como analiza Fuentes (2021), modelan un modo de involucramiento social basado en el altruismo social. En línea con lo que plantea Larrondo (2021), los dispositivos que se promueven en ambos colegios

tienden a configurar una participación sin politización, lo que la autora denomina como "participacionismo".

Género y ciudadanías juveniles: transformaciones del contexto social y normativo

La provincia de Mendoza, al igual que sucedió a nivel nacional, fue escenario de masivas movilizaciones contra los femicidios y las violencias machistas con mayor convocatoria a partir del año 2015. El profundo malestar expresado en el Ni Una Menos marcó un punto de ruptura en la lucha del movimiento feminista, en su capacidad de interpelación a una multiplicidad de sectores sociales y en el desarrollo de un importante ciclo de movilización. Dicho proceso fue seguido, en octubre de 2016, por la convocatoria del Primer Paro Nacional de Mujeres de la Argentina, que buscó poner en escena la trama económica de la violencia patriarcal y fue, además, el primer paro que se le realizó al gobierno de la alianza Cambiemos. También se lo denominó "Miércoles Negro" en repudio de los femicidios de Lucía Pérez en Mar del Plata y, en la provincia de Mendoza en particular, de Julieta González, Janet Zapata, Ayelén Arroyo y Deolinda Tropan (Pino y Seca, 2021).

Esta trama abonó la emergencia de la denominada "Marea Verde" durante el 2018, con movilizaciones masivas en todo el país mientras se trataba en el Congreso por primera vez un proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo (IVE). En este escenario, adolescentes y jóvenes "se politizaron desde el reconocimiento de las relaciones de género y sexualidad como una forma de desigualdad y subordinación, como una relación de poder a la que cuestionan" (Tomasini, 2018: 1). Las demandas del movimiento de mujeres y feministas alcanzaron múltiples dimensiones de la vida social, y el ámbito educativo no fue la excepción.

Como sostienen Núñez, Blanco, Vázquez y Vommaro (2021), la agenda de cuestiones vinculadas con el género, las

diversidades, las disidencias y las sexualidades constituye una cuestión bisagra o articuladora entre la participación en la escuela y fuera de ella. Los estudiantes se organizaron y tradujeron las demandas de los feminismos hacia el interior de las instituciones escolares mediante el reclamo de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral y la Ley de Identidad de Género (Báez, 2017), la modificación de los reglamentos en torno a la vestimenta (Núñez y Báez, 2013), las denuncias de situaciones de violencia y la demanda de protocolos institucionales (Blanco y Spataro, 2019; Romero, 2021), la participación en movilizaciones feministas desde los centros de estudiantes, las agrupaciones y las federaciones (Tarábola, Martínez y Vommaro, 2020; Fuentes, Vázquez y Nakano, 2020). En el 2018, cuando por primera vez tomó estado parlamentario el proyecto de ley de IVE, se abrió el debate en el Congreso nacional y también en las escuelas. Hubo "pañuelazos" y charlas y, días previos a la votación en el Senado, se realizó un "Estudiantazo federal por el aborto legal". Como afirman Larrondo y Núñez (2021), citados en Núñez, Blanco, Vázquez y Vommaro (2021: 4), "en numerosas escuelas de gestión pública, pero también de gestión privada católica de todo el país, se produjeron protestas estudiantiles en contra de las posiciones de autoridades que rechazaban la legalización del aborto".

Por otro lado, desde el retorno democrático, sectores del movimiento de mujeres y feminista de Argentina impulsaron transformaciones normativas cuya implementación permea la cotidianidad de las instituciones educativas. En esta línea, en un análisis regional, Báez afirma:

> La inclusión de la sexualidad en las políticas educativas destinada a jóvenes en la región es parte de un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas en que el feminismo apuntó a la ampliación de los horizontes de justicia de género y resituar la

> ciudadanía de género como eje. Es notorio cómo la entrada de estos temas a la discusión pública se encuentra fuertemente vinculada al sostenido trabajo de organizaciones feministas y la llegada de algunas mujeres a diversas instancias políticas (legislativas y ejecutivas), así como también –a veces en disputa y otras en consolidación– la constitución de diversos movimientos socio-sexuales (Maffia, s/d) (Báez, 2015: 4).

Algunas de las legislaciones de carácter nivel nacional son las siguientes: la Ley de Salud Sexual y Reproductiva (2003) en el artículo 5 (inciso b) y 9, la Ley de Educación Sexual Integral (2006) con sus lineamientos curriculares (2008, 2018), la Ley Nacional de Educación (2006) en el artículo 11, inciso p, la Ley 26.485 de Protección Integral (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la Ley de Identidad de Género (2012), la incorporación del *grooming* como delito contra la integridad sexual (2013), la modificación del Código Civil y Comercial de la nación (2014) que define la capacidad progresiva para el ejercicio de los derechos de los jóvenes menores de 18 años, la Ley Educar en Igualdad (2015), la resolución del CFE de prevención del embarazo no intencional (2017), la Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Temáticas de Género (2018), la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020) y el decreto de reconocimiento de las identidades no binarias (2021).

A nivel provincial, encontramos normativas desde el año 2007 en torno a las temáticas de géneros y sexualidades. Luego de realizar un rastreo y análisis de los documentos producidos desde la Dirección General de Escuelas de Mendoza y organismos del gobierno asociados, podemos organizarlos en dos grandes temas: ESI y violencia de género.

En relación con la ESI, hay resoluciones y circulares desde el año 2007, cuando se creó el programa provincial en línea

con la normativa nacional:

- Res. 2062, DGE, 2007: creación del Programa de Educación Sexual Integral de la provincia de Mendoza.
- Res. 2609, DGE, 2007: condiciones para la implementación de los Talleres del Programa de Educación Sexual Integral.
- Res. 174, DGE, 2010: establece la asignación de un cargo de dos horas cátedra para un docente especializado para dictar cuatro talleres de ESI (uno para padres y tres para estudiantes).
- Circular 085 y 108, Dirección de Educación Secundaria, 2012, y 09 y 14, Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares, 2012: convocatoria a jornada para el monitoreo de implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, destinada a supervisores y referentes ESI, según sección escolar.
- Circular 097 y 098, Dirección de Educación Secundaria, 2012: convocatoria a los talleres de educación sexual integral para referentes de escuelas secundarias, según sección escolar, que tuvieron como objetivo acordar estrategias para la puesta en marcha de los talleres destinados a padres y alumnos.
- Circular 147, Dirección de Educación Secundaria, 2012, y 019, Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares, 2012: convocatoria a la I Jornada de Actualización de Contenidos en Educación Sexual Integral destinada a supervisores y docentes referentes a fin de ampliar los saberes de los docentes ESI.
- Circular 043, Dirección de Educación Secundaria, 2013, y 018, Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares, 2013: disposiciones generales para la implementación de los

talleres de educación sexual integral en la educación secundaria.
- Circular 018, Dirección de Educación Secundaria, 2014 y 07, Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares, 2014: convocatoria a un directivo y un docente por institución a las Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral “Es parte de la vida, es parte de la escuela”.

En relación con el marco normativo sobre situaciones de violencia de género desde la perspectiva de los derechos humanos, encontramos una ley provincial en el año 2014, decretos y memorándums:

- Ley 8.723/2014: establece el 4 de septiembre como Día Provincial de la Construcción Colectiva de Conciencia Ciudadana, en memoria a la desaparición de Johana Chacón, ocurrida el mismo día en el año 2012 en el Departamento de Lavalle, Mendoza. Se propone la realización de actividades en todas las escuelas de la provincia, ya sean de gestión pública o privada, en todas sus modalidades y niveles, para fortalecer la conciencia sobre los derechos humanos “como tarea colectiva públicamente construida, tendiente a mejorar la calidad de los aprendizajes para el desarrollo de la vida en democracia”. Las jornadas de reflexión se realizarán sobre tres ejes: protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, trata de personas y violencia de género, tomando como marco el que brindan las leyes 26.061, 26.364, 26.485 y su modificatoria 26.842.
- Memorándum del 3 de junio de 2016 referenciado “Ni Una Menos, contra todas las formas de violencias hacia las mujeres”, emitido por la DGE –en consonancia con el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación– con el objetivo de que todas las escuelas de la provincia

desarrollen una jornada de reflexión sobre las distintas formas de violencia hacia las mujeres.

- Decreto 1.187, Ministerio de Gobierno, Trabajo y Justicia, 2018: de actualización del rol de las instituciones educativas (docentes y directivos) en los casos de abuso sexual o maltrato hacia un niño, niña o adolescente (y de sospecha) y aprobación de las guías de procedimientos ante situaciones emergentes en las escuelas del nivel inicial, primario y secundario y sus modalidades.
- Res. 362, DGE, 2020: protocolo y modelo de resolución para modificación de identidad de la persona, lo relativo a cambios o adición de apellidos, cambio de nombres, de identidad, de género y cualquier otra circunstancia en la cual exista una modificación de la identidad de la persona, en cualesquiera de los niveles educativos de la provincia.
- Res. 676, DGE, 2020: Protocolo de Intervención en Situaciones de Violencia Sexista con alcance para todos los institutos de educación superior de gestión pública y privada de la jurisdicción.

La DGE también define efemérides escolares (actos forma 3), dentro de las temáticas de género encontramos las siguientes: 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer; 4 de septiembre, Día Provincial de la Construcción Colectiva de Conciencia Ciudadana; 14 de noviembre, Día Nacional de la Lucha contra el *Grooming*; y 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres. En los tres últimos casos, cada año se envía un memorándum a las escuelas con los contenidos propuestos para su abordaje. En el año 2021, por medio de la Res. 3.161, DGE, 2021, se creó la Coordinación Área de Género con Competencia Exclusiva de la Dirección General de Escuelas, con el objetivo

de articular todas las acciones de capacitación y centralizar el tratamiento de las denuncias que guardan alguna vinculación con las temáticas inherentes a género.

Las resonancias de las agendas feministas en los colegios de gestión privada

Durante las entrevistas a las directivas de los colegios seleccionados, profundizamos en las temáticas de participación estudiantil y las repercusiones de las movilizaciones del movimiento de mujeres y feministas en la cotidianidad escolar. A partir del análisis de estas, y enfocadas en el último eje, organizamos este apartado en cuatro dimensiones: a) implementación de la ESI, b) violencia de género, c) debate por la ley de IVE, d) diversidad de género y lenguaje inclusivo, donde se articulan los marcos normativos vigentes, las demandas emergentes y las identidades institucionales.

Como bien sabemos, de la letra de la ley a su ejecución, suele haber una brecha, y la ESI sancionada en 2006 no es la excepción. Varios estudios (Báez, 2015; Faur, Gogna y Binstock, 2015; González del Cerro, 2018; Morgade, 2019; Tomasini, 2022) indican que se ha avanzado en la institucionalización de la ESI de manera desigual en todo el país y, por lo tanto, aún queda mucho trabajo por realizar. A partir de un estudio comparativo sobre la implementación de esta ley entre escuelas secundarias públicas y escuelas secundarias privadas católicas en CABA, Gertzman (2018:4) afirma:

> Si bien la ley plantea la obligatoriedad, sucedió que la traducción de esta ley a la realidad cotidiana de las escuelas cada escuela fue muy diversa según el proyecto de cada escuela, el tipo de gestión de la escuela, la visión de cada docente, la falta de regulación y la autonomía de las escuelas para tratarla (o ignorarla).

Las directoras de los dos colegios coinciden en que se implementa la educación sexual integral mediante diversas estrategias, algunas de modo transversal y otras puntuales, teniendo en cuenta los lineamientos que envía el gobierno provincial.

En el Colegio 1, la capacitación de ESI la recibieron todos los docentes con el objetivo de garantizar un abordaje en todos los espacios curriculares. El énfasis está puesto en brindarles información con distintos puntos de vista y propiciar el debate para que los estudiantes construyan su postura (esta metodología se remite para el abordaje de otros temas más allá de los contenidos de ESI).

> Que muestro lo que existe, las posibilidades que hay, de vida, de elección, de derechos, pero que no adoctrine. Por eso todo lo que se aborda tiene ese tinte de información, de guía, pero no de sugerencia o elección (directora del Colegio 1, 4 de octubre de 2021).

El uso de la palabra "adoctrinamiento" puede ser comprendido en el marco de los debates públicos que existen en torno a la ESI, sobre todo son los sectores conservadores o reaccionarios quienes califican esta enseñanza como un proceso de adoctrinamiento desde la "ideología de género". Debate que ha entrado y salido de la escena pública a partir de la sanción de diversas leyes ampliatorias de derechos, como la del matrimonio igualitario, la misma ESI y, recientemente, la del derecho al aborto (Faur, 2020; Mazzola y Bagnato, 2021; Torres, 2021). Los contenidos abordados giran en torno al desarrollo de la personalidad de los jóvenes, con foco en el autocuidado y la autoestima. Si viene una indicación específica desde la DGE para abordar algún tema, se lo trabaja, como

sucedió con el *grooming* durante el año 2021. Consideran que no es necesario abordar tópicos como los métodos anticonceptivos o las "elecciones sexuales" porque suponen que es información con la que ya cuentan los estudiantes. Frente a este escenario, nos preguntamos sobre el modo en que se está garantizando el derecho a la ESI de los jóvenes ya que, como analiza Morgade (2009), no se trata solo de incorporar nuevos temas, sino también de que los temas "clásicos" tomen el enfoque de género.

En el Colegio 2, una docente del área de Ciencias Naturales es la encargada de los talleres de ESI. Cuenta con una designación de horas cátedras específicas y realizó las capacitaciones de la DGE, como establece la resolución 174, DGE, 2010.

> Cada uno de los chicos de cada uno de los cursos han tenido talleres con la profe de ESI y después ellos han tenido que hacer una producción que es un videíto acerca del tema y después todo eso va a quedar condensado en un video general que es de concientización y eso (directora del Colegio 2, 12 de octubre de 2021).

Los contenidos son los mismos para todos los estudiantes con adaptación pertinente a cada año. Algunos fueron *grooming* (2021), embarazo adolescente (2018, y nuevamente en 2020 y 2021 frente a situaciones de embarazo de estudiantes), cuidado del cuerpo y salud integral (en 2019, en vinculación con el centro de salud) y violencia de género. Estos han sido trabajados mediante obras de teatro, charlas y talleres específicos dictados por la referente. Si bien la directora habla de transversalidad, las acciones que comenta son de carácter específico y solo hay una docente capacitada en el tema, lo que impide su ejecución de modo transversal. En ningún momento hizo referencia al enfoque en que se abordaron los contenidos,

pero, sin embargo, la formación de la docente y los temas tratados dejan entrever un modelo biomédico y moralizante (Morgade, 2009). Donde la ESI se trabaja enfatizando en las cuestiones de prevención de enfermedades o embarazos sobre preceptos morales (vinculados, generalmente, al marco moral religioso).

No todo problema social se constituye como problema público, para que así sea es necesario que se vuelva materia de debate público y reclame la intervención de alguna instancia colectiva. Para ello son centrales las actividades de denuncia de diferentes actores sociales que disputan la configuración de una situación como un problema y por los sentidos asociados a él. El 3 de junio de 2015, la primera movilización con el lema Ni Una Menos puso en la escena pública la problemática de la violencia hacia las mujeres y, como sucedió en diversos ámbitos, fue ganando espacio en los distintos desarrollos curriculares. Ambas directivas reconocen este proceso en sus instituciones, sobre todo de la mano de las demandas de las jóvenes que reclamaban tratar el tema en las aulas.

La respuesta del Colegio 1 fue organizar actividades orientadas a los modos en que se vinculan entre los jóvenes.

> Hubo muchísima repercusión (del Ni Una Menos), lo tratamos un montón, llamamos gente, aparte de nosotros que no quiero sonar arrogante, pero tengo un equipo que está muy preparado para hablar de violencia de género […]. Se hicieron muchas charlas, que todavía quedan, se sigue repitiendo, como el trato en el noviazgo, la confianza con la pareja, por eso te digo, son más charlas sobre la personalidad y la elección y la autoestima (directora del Colegio 1, 4 de octubre de 2021).

Las charlas que se realizaron abordaron los temas cercanos a los jóvenes como son los noviazgos con foco en el desarrollo de la autoestima. Lo que evidencia que no se trabaja desde una

perspectiva de derechos humanos, sino desde un enfoque centrado en la conformación de la personalidad (construcción del *self*).

En el caso del Colegio 2, se aborda desde la perspectiva de los derechos humanos articulada con las temáticas de ESI, en pos de desnaturalizar situaciones que los jóvenes tienen internalizadas como normales porque suceden en sus familias y su vecindario (según afirma la directora).

> Antes de enfocarnos en todo lo que ha sido del embarazo adolescente, está el tema de la violencia. Entonces, bueno, a partir de ahí es todo un trabajo fuerte y de concientización y de trabajo, incluso hasta rompiendo situaciones sociales y culturales que hay en la zona donde está inmersa la escuela. Entonces, bueno, ya el trabajo de empezar a luchar por los derechos, empezar a tener en cuenta que hay ciertas situaciones que no son tan naturales y que no se tienen por qué naturalizar, entonces, bueno, ya ahí ya es una toma de conciencia en torno a esta (directora del Colegio 2, 12 de octubre de 2021).

En ninguna de las escuelas, hacen referencia al marco normativo vigente, al rol de las instituciones educativas ni a la existencia de protocolos para el abordaje de las situaciones de violencia de género en las instituciones. El tema es abordado en los días específicos propuestos por la DGE: conciencia ciudadana y educar en igualdad. En el caso 1, desde una perspectiva centrada en el desarrollo de la construcción del *self*, y, en el segundo, desde un enfoque de derechos humanos, reconociendo la estructuralidad del problema.

Como hicimos referencia anteriormente, las demandas de género, las diversidades, las disidencias y las sexualidades se conformaron como una cuestión bisagra entre la participación en la escuela y fuera de ella. El primer debate parlamentario del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo

se hizo presente en la cotidianidad de los dos colegios, propuesto por estudiantes y también por docentes y con la autorización de los equipos directivos.

En el Colegio 1, se convocó a personas por fuera de la institución, tomando el interés de los jóvenes sobre el tema.

> Con lo del aborto, por ahí hay una discusión, porque la vida también puede ser lo otro. Bueno, lo abordamos mucho, se charló mucho, muchas inquietudes nacieron de los chicos, y es ahí donde en esos temas les decíamos "Ustedes son libres de pensar y de elegir lo que quieran, tienen que estar seguros y de poder defenderlo. Acá nadie les dice si es mejor tener el bebé, o abortarlo" (directora del Colegio 1, 4 de octubre de 2021).

La directora deja claro que fue una demanda estudiantil y que el colegio decidió trabajar en línea con su propuesta institucional, sin presentar solo una postura, sino generando instancias informativas y de debate para que sean los jóvenes quienes desarrollen su propia perspectiva.

En el caso del Colegio 2, la temática del aborto apareció, según la directora, en la institución a partir de la inquietud de algunos docentes y se decidió el trabajo dentro de espacios curriculares específicos, en un marco de debate y respeto de opiniones. Dejando en claro que la postura institucional era en contra de la sanción de la ley.

> La escuela, si bien no enseña religión, tiene una mirada acerca de ciertas temáticas. Entonces, bueno, también hay un planteo de la escuela, entonces hay como distintas aristas para tener en cuenta. No es que los chicos venían con el pañuelo azul o verde, eso no pasaba, pero sí se hablaba el tema (directora del Colegio 2, 12 de octubre de 2021).

Es interesante el foco del testimonio en el uso de los pañuelos ya que las acciones dentro de las escuelas religiosas fueron disímiles, como estudió Felitti (2018: 3):

> ¿Cómo reaccionaron las escuelas? En algunas la dirección lo prohibió, en otras vedó los de cualquier color –incluso los celestes– en un intento de acallar las disputas, y en muchas optó por el *laissez faire*, *laissez passer* sin hacer menciones directas al tema.

Finalmente, abordamos la cuarta dimensión en torno a la diversidad de géneros y el lenguaje inclusivo[3] en los colegios. Por un lado, los estudios existentes sobre el nivel medio permiten anticipar que el contexto escolar tiende a legitimar la femineidad y masculinidad tradicionales y el carácter heteronormativo[4] de la escuela como espacio de socialización mediante acciones explícitas e implícitas. En términos de Morgade (2008), el currículum explícito, el oculto y el omitido configuran un escenario de socialización escolar diferencial por género y se desarrolla una *pedagogía del closet* (Louro, 2004)

> constituida por dispositivos y prácticas curriculares de control, silencio, invisibilidad, ocultación y no denominación, que actúan como fuerzas hetero regladoras de dominación simbólica, ilegitimidad de cuerpos, saberes, prácticas e identidad, jerarquía inferior, marginalización y exclusión (Junqueira, 2013: 486).

La temática de la diversidad y las identidades de género fue planteada –con dificultad en encontrar palabras para nombrarlo– por la directora del Colegio 1, mostrando al colegio como una institución abierta y promotora de los derechos sexuales y de género.

> Se respetan y se habla […] sobre los derechos de elegir, su propia, digamos, elección sexual, todo lo que se aborda tiene ese tinte de información, de guía, pero no de sugerencia o elección. Hemos trabajado más la autoestima de los chicos y la confianza en ellos que las elecciones sexuales o elecciones, como te lo puedo decir, identitarias […] aceptar familias que no son lo estereotipado (directora del Colegio 1, 4 de octubre de 2021).

La temática se aborda en los espacios de ESI. En el caso del Colegio 2, la directora no hizo referencia a la temática de las identidades de género, aun cuando se le hizo una pregunta específica al respecto. Lo que nos hace preguntarnos cuáles son las ideas presentes en estas omisiones, estas prácticas están reforzando la heteronormatividad e impidiendo la expresión (y el derecho) de las diversidades sexo-genéricas. Interrogantes que se abren para seguir investigando.

Por otro lado, incorporamos el lenguaje inclusivo porque ha estado en el debate público en el país y, en particular, en el ámbito educativo de la provincia de Mendoza. En el 2019, la vicedirectora de una escuela primaria fue denunciada por madres, padres y otros docentes por saludar haciendo uso del "todes", hecho que tuvo mucha repercusión y, a pesar de las denuncias de avasallamiento de los derechos de la docente, la DGE ordenó su traslado a otro colegio[5]. En este marco, la directora del Colegio 1 afirmó: "El lenguaje inclusivo, la mayoría de los chicos no lo usan, no le gustan, consideran que incluir es otra cosa". En el caso del Colegio 2, no se hizo referencia a él. Al revisar las comunicaciones institucionales en redes sociales y sus páginas web, en ningún momento se hace uso de él.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo, buscamos estudiar las resonancias de los feminismos en la escuela secundaria de gestión privada.

Podemos concluir que las demandas que los feminismos y el movimiento de mujeres pusieron en la agenda pública ingresaron en las escuelas; la pregunta es sobre los modos en los que lo hicieron. Para lo cual precisamos explorar en la arena donde se entrecruzan lo que enuncian las normativas, las propuestas de la política pública, las acciones colectivas públicas, las posturas de los actores escolares y las acciones políticas de los jóvenes. Así, se configura un ámbito donde se expresan tensiones, negociaciones y conflictos y donde las prácticas escolares son en algunos casos innovadoras, mientras que en otros reproducen formas tradicionales.

En este sentido, Báez y Fainsod (2016: 15) han indicado:

> Las luchas feministas en los últimos años han enfatizado la necesidad de construir estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad y con ello han puesto en debate temas que permanecían bajo el halo de la vida privada de las personas: el aborto, la educación sexual, la violencia de género son ejemplo de ello.

Así, podemos ver cómo las transformaciones que se produjeron en el contexto social y en el marco normativo institucional van configurando un proceso de transversalización de las temáticas de género y de los feminismos en las instituciones educativas. Sin embargo, sabemos que no es uniforme ni lineal, ya que cada escuela construye sus dinámicas institucionales y climas escolares particulares.

La centralidad en el abordaje de la ESI (desde la lógica de derecho o desde la perspectiva de construcción de la personalidad), el crecimiento de las acciones en torno a la violencia hacia las mujeres después del 2014 (con el conocimiento público de la desaparición de la joven estudiante mendocina Johana Chacón) y, a partir del 2015 bajo el lema de Ni Una Menos, la creación de espacios de debate (específicos o

en el marco de espacios curriculares) en torno a la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo y las acciones (y omisiones) para garantizar el derecho a la identidad de género son parte de la nueva trama simbólica que se materializa en la cotidianidad escolar, con sus particularidades en función de los proyectos institucionales propios y los idearios institucionales. El marco normativo vigente ampliatorio de derechos también es aplicado a gusto por cada colegio. Lo que hace que las posibilidades de ejercicios de sus derechos sexuales y (no) reproductivos y de género, como las de asociacionismo y organización estudiantil, estén condicionadas por los proyectos institucionales que tienden a habilitarlas o restringirlas, inclusive modificando la implementación de normas y legislaciones estatales y obligatorias.

Este primer acercamiento al abordaje de la temática, a través de las dos experiencias de la provincia de Mendoza, abre nuevos interrogantes para seguir profundizando y comprendiendo este fenómeno desde sus múltiples aristas. Entre ellas, abordar cómo se produce el ejercicio de la ciudadanía juvenil al interior de las escuelas, qué lugar tienen las demandas de las temáticas de género y sexualidades de los estudiantes en el escenario escolar, y cómo se configuran las condiciones de posibilidad y emergencia en las escuelas secundarias de gestión privada.

Referencias bibliográficas

Báez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Informe CLACSO. En t.ly/uvM9.

Báez, J. (2017). Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En *Punto Género*, (7), 69-90. En t.ly/NQHG.

Báez, J. y Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial. En *Redes de Extensión*, (2), 15-26. En t.ly/xam3.

Blanco, R. y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. En *Nómadas*, *51*, 173-189. En t.ly/JJBj.

Faur, E. (2020). Educación Sexual Integral e "ideología de género" en Argentina. En *LASA Forum*, *2*(51), 57-61. En t.ly/csyy.

Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Felitti, K. (2018). Las chicas del pañuelo verde en las escuelas religiosas: sentidos en disputa más allá de la laicidad estatal. *En Sociales en Debate 14 Marea verde. Lo que el debate nos dejó*. En t.ly/OOXs.

Fuentes, J. L., Vázquez, M. y Nakano, M. (2020). La participación de los jóvenes en el entorno social: estudio comparativo entre España, Argentina y Brasil. En Igelmo Zaldívar, J. y González, M. R. (eds.). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico* (pp. 60-90). Salamanca: FahrenHouse.

Fuentes, S. (2021). ¿Participación o nuevas sensibilidades en sociedades globales y desiguales? Tres tesis sobre las prácticas altruistas de estudiantes en escuelas y universidades privadas. Ponencia en reunión científica "Participación, ciudadanía y política en las escuelas secundarias de gestión privada en Argentina", IDES-Buenos Aires.

Gertzman, E. (2018). *La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ley 26.150): una comparación entre escuelas*

secundarias públicas y escuelas secundarias privadas católicas en CABA. Independent Study Project (ISP) Collection. 2893. En t.ly/-eya.

Gil, S. (2020). Lenguaje inclusivo: de abrir el todos al uso de la "e". Reflexiones al calor de la Ola Verde. En Alvarado, M. (ed.). *Feminismos del sur: recorridos, itinerarios, junturas* (pp. 67-80). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

González del Cerro, C. (2018). Educación Sexual Integral, participación política y sociabilidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de doctorado, UBA. En t.ly/skpQ.

Gottau, V. y Mayer, L. (2021). En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. En *Papers 3*, (106), 357-379. En bit.ly/42Ve42H.

Junqueira, R. D. (2013). Pedagogía del armario: la normalización en acción. En *Retratos de la Escuela*, *7*(13), 481-498. En bit.ly/40isSGT.

Krüger, N. y Formichella, M. M. (2012). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. En *Perspectiva*, *6*(1), 113-144. En bit.ly/3lHmr10.

Larrondo, M. (2021). Participación estudiantil y política en las escuelas secundarias privadas: una mirada desde la desigualdad. Ponencia en reunión científica "Participación, ciudadanía y política en las escuelas secundarias de gestión privada en Argentina", IDES-Buenos Aires.

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas-XX1. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 109-133. En bit.ly/3lHoemK.

Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación: las otras desigualdades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.* Belo Horizonte: Autêntica.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). Anuario Estadístico Educativo. En bit.ly/3JMAxWF.

Mazzola, F. y Bagnato, M. L. (2021). *Los discursos anti-ESI en la escena política de disputa por la reforma y efectiva implementación de Ley.* Ponencia en IV Jornadas de Sociología, UNCuyo. En bit.ly/3TLcH2j.

Morgade, G. (2008). *Niñas y niños en la escuela: Cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género.* En bit.ly/3ZjzoM3.

Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En Vila, A. (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generaciones: perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 19-50). Buenos Aires: Noveduc.

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada.Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género, 3*(1). En bit.ly/3KdaGIY.

Narodowski, M. y Nores, M. (2000). *¿Quiénes quedan y quienes salen? Características socioeconómicas de la composición de la matrícula en escuelas públicas y en escuelas privadas en la Argentina*. Serie Documentos de Trabajo n.º 31. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.

Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía. En *Estudios Sociales*, *56*(1), 155-177. En bit.ly/40EhhBx.

Núñez, P. y Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. En *Revista del IICE*, (33),

79-92. En bit.ly/40qV8Hd.

Núñez, P., Blanco, R., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2021). Experiencias políticas en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina): demandas, ámbitos y fronteras en la participación estudiantil. En *Educação & Sociedade*, (42), 1-17. En bit.ly/3zceOTh.

Núñez, P. y Fridman, D. (2020). Configuraciones normativas en la escuela secundaria: interacciones escolares en relación a la convivencia y la participación política. En Southwell, M. (dir.), *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria* (pp. 175-202). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Núñez, P., Seca, V. y Arce Castello, V. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina, Documentos de Proyectos. Santiago: Cepal. En bit.ly/40DfWLs.

Pino, P. y Seca, M. (2021). Las fotocharlas de Lux Aeterna como alternativa autogestiva y feminista para pensar la práctica fotográfica actual en Mendoza. En Fernández, L. y Bravo, N. (comp.), *Resistencias Gráficas. Autogestión y militancia desde las imágenes en Mendoza (2019-2021)* (pp. 21-37). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Rivas, A., Vera, A. y Bezem, P. (2010). *Radiografía de la educación argentina.* Buenos Aires: CIPPEC.

Romero, G. (2021). Protocolos, escraches y amenazas de bomba. Activismos de género en la escuela secundaria en un contexto de masificación y juvenilización de los feminismos. En Álvarez, M. y Giamberardino, G. (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp. 181-196). Tandil: UNICEN.

Sustas, S. (2014). Las bases teóricas y las prácticas en educación sexual. En Kornblit, A. y Sustas, S. (eds.), *La*

sexualidad va a la escuela (pp. 135-149). Buenos Aires: Biblos.

Tarábola, F., Martínez, M. y Vommaro, P. (2020). Modos y significados de la participación juvenil en la escuela media. En Igelmo Zaldívar, J. y González, M. R. (eds.), *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico* (pp. 43-68). Salamanca: FahrenHouse.

Tomasini, M. (2022). La ESI es disputa. Activismos, relaciones intergeneracionales y vida cotidiana en la provincia. En Tomisini, M. (comp.), *Educación sexual. Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos* (pp. 9-21). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Tomasini, M. (2018). ¿Qué implica ser feminista en la escuela secundaria? Lo que dicen las estudiantes sobre el impacto de su actuar feminista en sus relaciones cotidianas en el ámbito escolar. Ponencia en V Congreso Género y Sociedad: "Desarticular entramados de exclusión y violencias, tramar emancipaciones colectivas". En bit.ly/40HAMcG.

Torres, G. (2021). Discursos neoconservadores, género y aborto en tres momentos de la política educativa argentina reciente: CBC, ESI e IVE. En Cocciarini, N. y Malizia, A. (comps.), *Trans-formando los saberes desde la experiencia* (pp. 19-26). Rosario: Humanidades y Artes Ediciones; H. y A. Ediciones.

---

1. En abril de 2021 era de veinte mil pesos. El monto máximo de cuota de las escuelas de gestión privada con financiamiento estatal había sido estipulado por el gobierno provincial entre 6.225 pesos (establecimientos que reciben un 30 % de subvención) y 3.034 pesos (para establecimientos que reciben un 100 % de subvención), en el mismo período. ↲
2. Un barrio popular de la periferia de la ciudad de Mendoza donde inicialmente había un basural y en la década del sesenta se trabajó para la organización de una cooperativa de viviendas. ↲
3. Como sostiene Gil, "cuando referimos a lenguaje inclusivo y no-sexista, estamos diciendo que existen numerosas herramientas y recursos amplios a los que podemos acudir para construir comunicaciones y discursos que no discriminen, degraden u oculten" (2020: 69). ↲
4. Sustas sostiene que las instituciones reproducen "lógicas de la normatividad institucional heterosexual, mientras que a través de las

relaciones de género atravesadas por la heteronormatividad hegemónica se incentivan roles asignados a los sexos que puedan enmarcarse en esta dinámica de normalidad" (2014: 136).

5. Ver t.ly/Ox7j.

13

Lo público y la participación política en los colegios de elite en Córdoba, Argentina

Manuel Alejandro Giovine

Introducción

En este capítulo sostenemos que, en una gran parte de las familias de clase alta estudiadas, existe un discurso en contra de la "politización" de la educación, tanto de docentes como de estudiantes. Este discurso está fuertemente arraigado en representaciones de la clase dominante, propensas a constituirse en hegemónicas, donde se observa una estigmatización de *la política* y de la educación pública (estatal). Es en este marco en el que la relación con *la política*, y consecuentemente la concesión de agrupaciones estudiantiles dentro de las instituciones, serán desalentadas, minimizadas o fuertemente monitoreadas por las autoridades y los padres.

El proceso de masificación de la educación en la Argentina a partir del periodo democrático necesariamente implicó un nuevo conjunto de estrategias de diferenciación por parte de la clase alta, que veía su posición dentro de la estructura social amenazada por la democratización de las instituciones que tradicionalmente habían distinguido a sus hijos. Ello trajo consigo la implementación de ciertas estrategias materiales y

simbólicas de diferenciación para mantener o mejorar, en la medida de lo posible, su posición en relación con las demás clases sociales y, sobre todo, con las demás familias de su misma clase.

Las estrategias de diferenciación que se implementaron a nivel estructural pueden ser identificadas en dos grandes niveles: por un lado, la recuperación de los espacios de poder dentro de las instituciones, que les permitieran disputar la asociación entre educación pública y educación laica, y, por el otro, el ingreso, la consolidación y la diversificación de la oferta educativa privada.

Estos procesos no han sucedido con independencia de una construcción simbólica asociada a la educación de gestión estatal (mal denominada por algunos sectores como "pública" sin más) que podemos observar en la actualidad y con una traslación desde el ideal de ascenso social por medio de la educación, que existía en otras generaciones en la educación estatal, hacia la educación de gestión privada. Relegando a la educación de gestión estatal a un lugar simbólico de desprestigio.

El objetivo de este capítulo es mostrar cómo los sentidos, las representaciones y las percepciones que tienen las familias de clase alta en Córdoba sobre lo público y la participación política de estudiantes y docentes están íntimamente relacionados con procesos históricos de masificación y democratización de la educación estatal y con un proceso de diferenciación de la Iglesia católica, inicialmente dentro del sector y posteriormente como representante del sector privado.

En primer lugar, este capítulo hace una reconstrucción de los procesos históricos, sociales y educativos que han dado lugar a la masificación de la educación pública y el lugar que ha tenido la educación privada como un espacio de diferenciación. Luego retomamos el lugar que ha tenido la Iglesia católica en la educación argentina, en relación con el

Estado y con el sector privado. Finalmente, en función de la construcción del espacio social de Gran Córdoba por medio de una técnica relacional y multidimensional, seleccionamos familias de clase alta y analizamos los resultados de entrevistas que reconstruyeron trayectorias educativas en tres generaciones y además de directivos y docentes de las instituciones, mostrando las diferencias en la concepción de la participación política por tipo de institución en la actualidad, sin descuidar las diferencias generacionales.

La privatización de la reproducción escolar y sus efectos simbólicos

Comencemos por precisar qué entendemos por "educación pública". Esta puede ser comprendida como la educación impartida fuera del contexto de la familia y de los valores que representan los intereses ligados específicamente a una posición social, religiosa, moral, racial, o política. En cambio, la educación privada ha tenido primariamente la impronta de responder a los intereses propios de cada grupo familiar, de cada comunidad religiosa o de cada convicción política.

De allí que lo público en ciertos momentos esté asociado a lo democrático, lo masivo, o lo laico, y lo privado, en cambio, más bien aparezca ligado a lo religioso, o tal vez a instituciones que no dependen del Estado, y, en este sentido, aparezcan como exclusivas y selectas. Esta concepción de privado no necesariamente se sostendrá a lo largo de la historia argentina, dándose en ciertas oportunidades la demanda de algunos grupos religiosos por el reconocimiento de sus instituciones como públicas, como veremos más adelante.

Sandra Carli (2008) propone comprender la educación pública como un proceso de transmisión intergeneracional de cultura, un analizador de los cambios estructurales y simbólicos, y sede de proyección de imaginarios de cambio social de los distintos sectores. En la medida en que nos

interesa pensar la relación entre la educación pública y la reproducción social de los sectores dominantes, como modo de legitimar su posición social de clase, este abordaje servirá de guía para esta primera etapa.

Si se piensa a las instituciones educativas como espacios de lucha política, como máquinas de reproducción de identidades, como instrumentos de construcción de hegemonía política y cultural[1], pero, sobre todo, como instrumentos de reproducción que permiten a los hogares y a las familias articular estrategias para mantener y mejorar su posición en el espacio social, nadie dudaría que en ellas se hace política.

La escuela había sido pensada como una forma de educación popular y como alternativa a las cárceles en las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. A partir de mediados del siglo XX, la educación pública dejó de ser un "invento reciente" y el sistema educativo se expandió de un modo notorio. Ya no se persigue el objetivo de nacionalizar a la población inmigrante, como antes, y se dio inicio a un escenario de modernización social y cultural que acrecentó la diferenciación generacional (Bravslasky, 1981; Carli, 2008: 18). Desde ese momento la escuela comenzó a ponerse como objeto de interrogación, referida principalmente a su valor cultural, su actualización tecnológica y su modernidad (Bravslasky, 1981; Carli, 2008: 19).

En la década de los cincuenta y sesenta, la educación aparecía ligada a la construcción de nuevas identidades asociadas a procesos políticos y sociales. En Argentina, se asistió a una importante modernización cultural y movilización social. De hecho, el sistema educativo se hace imprescindible para comprender la industria cultural (Zamora, 2009) de los sesenta y setenta.

A fines de los sesenta y en los setenta, la educación pública se expandió de la mano del crecimiento económico, desde su base hasta los niveles superiores, que han dado por nominación

a estos años como “los años dorados” (Bravslasky, 1981; Carli, 2008; Balzarini *et al.*, 2013). Paralelamente al desarrollo económico y cultural, asistimos a una apertura al capital extranjero. A mediados de los setenta, hubo una redefinición del lugar del Estado y un comienzo en el ciclo de privatizaciones y apertura de la economía.

En los ochenta, con la restitución de la democracia y el fin de un ciclo económico y cultural, se cerró el “ciclo de la educación pública”, como lo denomina Carli (2008). Durante los ochenta y noventa, la educación pública perdió su capacidad disciplinaria, la escuela se manifestaba como un escenario de conflictos generacionales y sociales y surgieron nuevas de formas sociales de reconocimiento del valor de la educación pública (Carli, 2008: 21). El sistema se extendió a la sombra del modelo democratizador, con un proyecto fuerte de educación pública, donde la expansión del nivel secundario y terciario fueron sus principales indicadores.

En los noventa comenzó la época de los ajustes, y una reforma que se centró en la educación básica, con una tendencia a la universalización, y el crecimiento de la enseñanza secundaria. Este crecimiento en la matrícula se interpretó por algunos como un exceso del Estado de bienestar (Bravslasky, 1981; Carli, 2008).

Los diagnósticos de los noventa profundizaron las críticas que surgieron en los ochenta, cuando todavía la tecnología no había tenido el impacto más directo: el desfase entre desarrollo tecnológico y escuela, el aumento del consumo, la capacidad persuasiva y la relación entre escuela, cultura escolar y cultura de época son algunos de los puntos de choque. En la educación básica, se expresaba una pérdida de sentido de las prácticas y de los procesos escolares, propia de una escuela masiva y de mala calidad, pero también, y principalmente, de nuevos procesos económicos y culturales que dejaron rezagada la propuesta educativa pública (estatal) de los noventa (Carli,

2008). Esta asociación se vinculaba con la "reinterpretación" de los rasgos más democratizadores del sistema educativo, como es el ingreso de las masas en clave neoliberal, con sentidos negativos.

La asociación entre masividad y "mala calidad" en la educación pública (estatal) está aparejada a un estigma que veremos más adelante en las entrevistas. Fue en este contexto neoliberal en el que se permitió el ingreso y la expansión de instituciones privadas y, consecuentemente, la diversificación de la oferta educativa respecto de las instituciones tradicionales, estatales o privadas, asociada a un discurso liberal de "apoliticidad" en la educación. Paralelamente, la fuerte presencia de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, ligada a la enseñanza de la lengua inglesa y al proceso de internacionalización de la educación, aporta un elemento de distinción frente a la educación masiva en general (Mayer y Núñez, 2016), que tardó en implementarlos o nunca lo hizo. Este desfasaje repercute en las inequidades (Mayer y Catalano, 2018) y beneficiaría a las instituciones privadas para captar la demanda de los grupos con mayor necesidad de distinción y proponer una oferta con un currículum diferenciado (Gottau y Mayer, 2021) y una gran variedad de opciones extracurriculares.

Si bien la opción

> por el envío de los hijos a la escuela privada, que se evalúa como de mejor calidad, no puede ligarse estrictamente con la ampliación de la oferta privada, sino que con los cambios en las opciones de los sectores medios en el contexto posdictatorial,

como lo sugiere Carli (2008: 24), también es cierto que en el imaginario colectivo se instaló la educación privada como una opción de mayor calidad y seguridad, ideal que el sector privado se encargó de sostener y fomentar, con estrategias

propias del neoliberalismo, a la vez que se esforzó por reforzar la concepción de la educación como un medio de acceso a mercados de trabajos más calificados o al circuito internacional de formación superior e intercambio internacional. Esto no se dio con independencia de las agencias y los organismos internacionales (BM, FMI, OIT, etc.), cuyos diagnósticos y recomendaciones han sido claves para orientar las políticas educativas en la región.

Las construcciones simbólicas sobre la educación pública de gestión estatal fueron desbastadoras. Se introdujo entre los factores a considerar los "intereses del hijo", elemento que va acompañado de la expansión de las trayectorias educativas (mayor cantidad de años de escolaridad obligatorios). Se instaló la percepción de la "inutilidad de la educación" en relación con la inserción en un mercado laboral que cada vez demanda más calificación para sus trabajos (Salvia y Tuñón, 2002) y la percepción de una desarticulación de la educación con el mercado de trabajo (Carli, 2008). Ambas generan una sensación de requerimientos espurios que funcionan en paralelo y con la misma o mayor fuerza que los requerimientos genuinos en relación con la calificación de los empleos, como lo muestran Filmus y Moragues (2003). A diferencia de los setenta, en los noventa educación y mercado fueron dos campos que perdieron autonomía relativa (Carli, 2008).

La globalización y el neoliberalismo producen en el terreno simbólico una desarticulación de la educación con la identidad nacional (Carli, 2008) y, paralelamente, una identificación de la oferta educativa estatal con los requerimientos del mercado y de la privada con lo internacional: la inserción en el mercado global, la movilidad educativa internacional y el reconocimiento de certificaciones, propios de los noventa y principalmente del primer decenio del nuevo siglo (Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008).

La Iglesia católica y la política

La relación entre el Estado y la Iglesia católica en educación ha sido fluctuante. Desde la separación del Estado a fines del siglo XIX, se han sucedido diversas aproximaciones que dieron lugar finalmente a su consolidación hegemónica en el sector privado y el reconocimiento de la educación que imparten como pública. Todo este devenir se ha dado en el marco de una fuerte tensión política que se desarrolla esquemáticamente a continuación.

La importancia de la Iglesia católica en la educación argentina ha sido crucial para comprender la forma en que se ha significado lo público y la política en la educación en general y en la educación privada en particular (Torres, 2014). Esta levantó su bandera con una misión política clara en contra del liberalismo, en consonancia con la trama ideológica de la Iglesia romana y con la misión clara de incidir en el Estado a través de la educación.

La ofensiva de la educación religiosa dejó su impronta en la ley 1.420, resistida por los liberales laicistas. De todos modos, dicha ley significó una de las primeras derrotas para la Iglesia católica, que implicó la exclusión explícita de la religión del mínimo curricular obligatorio. De allí en más, la Iglesia católica tomaría como posición política rechazar sistemáticamente las propuestas educativas que tuvieran como eje central el Estado y la laicidad.

Para contrarrestar la pérdida de terreno, la Iglesia católica creó múltiples colegios centrados en la formación de la clase dirigente. Al mismo tiempo, se crearon un conjunto de órganos para acoger a la intelectualidad católica (Torres, 2014). Recién *a posteriori* se discutió la libertad de enseñanza, las prerrogativas estatales y el lugar del catolicismo en la identidad nacional, esfuerzos en el marco del distanciamiento de la Iglesia católica respecto del Estado.

Un distanciamiento que no duraría mucho tiempo. El

quiebre de la hegemonía liberal laica en la educación llegó en los años treinta, con una sucesión de golpes de Estado. El golpe de 1943 representó un afianzamiento de las Fuerzas Armadas con la Iglesia católica de tal magnitud que instaló el imaginario de nación católica (Puiggrós, 2003; Torres, 2014).

La relación que mantuvo el peronismo con la Iglesia católica fue ciertamente tensa y fluctuante en términos educativos. Un sector del peronismo estaba en contra de la versión más reaccionaria del catolicismo. El proceso de "peronización de la enseñanza", como lo llama Torres (2014: 174) retomando a Susana Bianchi, puso en cuestión la posición del discurso católico (Puiggrós, 2003). En la misma época, se reguló el funcionamiento de las instituciones privadas y se equipararon los derechos y las obligaciones de sus docentes con los estatales (Torres, 2014). En el año 1954, se derogó la ley de enseñanza religiosa obligatoria (Torres, 2014).

Con el derrocamiento del peronismo por parte de la denominada "Revolución Libertadora", la balanza se volcó nuevamente del lado de la Iglesia católica. A fines de 1955, se dictó un polémico decreto que permitía la formación de universidades privadas facultadas a la emisión de títulos profesionales habilitantes (Torres, 2014).

En la década de los sesenta, la Iglesia católica mantuvo su apuesta por el sector privado para su desarrollo. Con el gobierno de Illia, se reglamentó el pago por parte del Estado de proporciones del salario de los docentes del sector privado (que en algunos casos llegaba al total) y la incorporación de institutos privados de nivel secundario y superior a la enseñanza oficial. En el gobierno de Onganía, se luchó por imponer la distinción entre público estatal y público no estatal, como un modo de incluir y reconocer a estas instituciones privadas como parte de la educación pública (Torres, 2014).

A partir de estas estrategias, la Iglesia católica luchó por aumentar su peso en la política educativa y, principalmente,

por alcanzar el poder de veto en el sector privado. El gobierno peronista de 1973 ratificó los aportes estatales y el estatuto administrativo de los establecimientos privados (Torres, 2014). El golpe militar encabezado por Videla profundizó el vínculo entre las Fuerzas Armadas y la Iglesia católica, por lo que el gobierno se alió con el ala más conservadora del catolicismo. Dentro de las estrategias de las Fuerzas Armadas, estuvo la de ligar el ser nacional con la civilización occidental y cristiana, la desarticulación del sistema educativo nacional y el avance del sector privado. Las consecuencias repercutieron en la segmentación del sistema educativo. Se dispuso el traslado de las escuelas nacionales a las provincias y el financiamiento educativo público se articulaba con la subsidiariedad de la Iglesia y la trasferencia de recursos al sector privado.

En el periodo democrático que dio inicio en 1983, se buscó restablecer el canon clásico del sistema educativo. El discurso laicista, que estuvo presente en esta etapa, fue fuertemente atacado en el Congreso Pedagógico Nacional, donde la Iglesia católica participó de un modo activo en defensa de la educación religiosa y poniendo en cuestión el rol del Estado, lo que no fue en desmedro de la presión por el financiamiento estatal del sector educativo privado.

En ese mismo contexto, y respecto de los modos de nominación del sector privado, la Iglesia católica intentó separarse del resto del sector privado: el sector privado no católico. El objetivo era que se incluyera la educación no estatal dentro de la educación pública[2]. De este modo, la familia se volvió la encargada de optar por el tipo de educación y de institución educativa que brindaría a sus hijos (Abratte, 2007; Torres, 2014).

Si bien es cierto que el catolicismo había sufrido vaivenes en lo que iba del siglo XX, y en todo el país, en particular en Córdoba, como en otras provincias del interior como Salta, Tucumán y Santiago del Estero, seguía teniendo una fuerte

presencia. En el periodo democrático, y luego en los noventa, tuvieron una gran incidencia en el reconocimiento de las instituciones educativas públicas "de gestión privada" (Torres, 2014).

A fines de los ochenta y durante los noventa, las pretensiones de la Iglesia católica como referente principal del sector privado se materializaron en las bases legales del sistema educativo. Con la Ley Federal de Educación, se incluyó dentro de la educación pública a los establecimientos de gestión privada junto al reconocimiento del rol educador de la Iglesia y el nombramiento de funcionarios dentro del Ministerio (Torres, 2014).

Paralelamente, se debilitó el rol del Estado en un modelo de tendiente privatización de instituciones públicas. De este modo, la Iglesia católica controlaba los lineamientos del sector privado desde adentro, donde tenía mayoría, y se constituyó en principal consultora de cuestiones relativas a políticas educativas, junto a la inclusión de lineamientos axiológicos y conceptuales de la doctrina en la propuesta curricular y la lucha por los subsidios del Estado (Torres, 2014).

En los noventa se asistió a las reformas vinculadas con el Consenso de Washington. Paralelamente, la mínima intervención del Estado dio lugar al desarrollo del ámbito privado en educación (Puiggrós, 1996; Abratte, 2011 y 2013). En este contexto se trasfirieron servicios educativos nacionales a las jurisdicciones de las provincias, donde Córdoba fue la segunda provincia del país con mayor volumen de transferencias. Lo notable fue que en la transferencia el crecimiento relativo del sector privado fue sensiblemente mayor que el del sector público (Giovine, 2015).

Con la implementación del ciclo básico unificado y el ciclo de especialización en Córdoba (Abratte, 2007), hubo un intento concreto de regular y planificar la expansión del sector privado. Las especialidades que brindarían las instituciones privadas de

enseñanza deberían responder a las orientaciones que se habían fijado para todo el sistema educativo provincial. De este modo, se buscaba evitar la superposición entre la esfera pública y la privada. Esta disposición generó "incertidumbre y oposición" en las instituciones privadas que podrían ser afectadas por las regulaciones estatales (Abratte, 2007).

Tenemos un caso en Córdoba con la implementación de la ley 8.525/95, donde se puso énfasis en el sostenimiento de los institutos de formación docente para los niveles inicial y primario, siempre que fuera en proporción a la demanda (Abratte, 2007: 276).

La lucha incesante de la Iglesia católica por el control del Estado, por el reconocimiento del carácter público de la educación que brindan, por la libertad de elegir, por las subvenciones a los salarios docente, entre otras, es una manifestación clara del lugar activo que esta ha tenido en la política.

A pesar de ello, frente a las demandas de los actores del sector estatal en la actualidad, aparece con fuerza la idea de que la educación pública está fuertemente politizada, que ello interrumpe la continuidad de la labor pedagógica y que repercute en una disminución de la calidad educativa, como veremos a continuación. Un discurso que se hace hegemónico.

Los sentidos asociados a la educación pública y la participación política en Córdoba

A continuación, presentamos los sentidos y las percepciones que tienen las familias entrevistadas de clase alta en Córdoba de la educación pública (estatal) y de la participación política. Como veremos, estas percepciones y valoraciones que expresan las familias de lo público, de la participación política y de la política en general no están desligadas del proceso de masificación de la educación obligatoria, de privatización y de segmentación y segregación.

La investigación surge del trabajo de tesis doctoral (Giovine, 2018 y 2021) realizado entre 2013 y 2017, donde, en un primer momento objetivista, recurrimos al análisis de correspondencias múltiples (ACM) como una herramienta fundamental de ruptura y de construcción del objeto, y a la Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA) para visualizar los efectos estructurales de la desigualdad y construir clases sociales en el papel. En ese marco, por medio del *software* estadístico SPAD 5.0 (DECISIA), construimos el espacio social de Córdoba (Giovine, 2018; 2021).

Las "clases en el papel" (Bourdieu, 1990) están construidas a partir de la situación y posición de clase de las familias. Es decir, en relación con un espacio social que considera volumen y estructura del capital y su evolución histórica. Los agentes y sus familias se posicionan en ese espacio en función de la distribución de poderes: capital económico, cultural, social y simbólico (Gutiérrez, 2003).

Para esta investigación, consideramos a las familias agrupadas en las distintas clases construidas del espacio social multidimensional. Ello, presupone comprender la doble dimensión de la familia como cuerpo, agente colectivo, y como campo, espacio de relaciones (Gutiérrez, 2003; Torrado, 1983). Construimos nuestro objeto de estudio con una clave de acceso metodológico centrada en las relaciones inter-generacionales (Bertaux, 1995) entre jóvenes y adultos de las familias de clase dominante.

Para ello, nos hemos valido del método desarrollado por Bertaux para dar cuenta del proceso de movilidad social de larga duración (Bertaux, 1995) que aplicamos a lo que llamaremos "movilidad institucional intergeneracional"[3] desde el sector estatal hacia el privado y más recientemente, y con menor intensidad, desde el sector confesional hacia el laico.

Alternativamente, nos valemos de los resultados

estadísticos y de los resultados de las entrevistas a 36 familias de Gran Córdoba, además de a docentes y directivos, para construir diagramas de trayectorias educativas intergeneracionales que nos permitieron visibilizar, en tres o cuatro generaciones, las trayectorias educativas familiares y los sentidos asociados a la educación pública y a la participación política (Giovine, 2018 y 2021).

Las familias de clase alta estudiadas frente a este proceso que ha sido denominado como "universalización de la educación primaria", "masificación de la educación secundaria" y "democratización de la educación superior" establecen dos estrategias diferenciales de distinción, la acumulación de credenciales y la optimización de los instrumentos de reproducción, demandando sectores de la oferta educativa que tengan características específicas para ellos, es decir, instituciones educativas para la clase alta (Giovine, 2015).

En la competencia por la distinción social por medio de la educación, se instalan los valores de competencia, selección social e individualismo. La escuela genera individuos preparados para aceptar y producir su lugar en la estructura de dominación (Bowles y Gintis, 1985) y contribuye a distribuir, de un modo jerárquico y meritocrático, a los individuos en la estructura productiva. Mecanismos por medio de los cuales se generan y se reproducen la desigualdad escolar y la estructura social, a pesar de la aparente igualdad de oportunidades (Dubet, 2005).

Se establece una conexión entre el campo del poder con el campo escolar. Los movimientos en el mercado escolar acompañan la legitimación del campo del poder (Saint Martín, 1993) y asistimos a un ajuste gradual entre el mercado educativo y el capital económico y cultural de origen de las familias, dando por resultado una correspondencia entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y división de mundo de los agentes implicados (Bourdieu,

1988).

Los miembros de “la clase alta” construyen sentidos y representaciones comunes y diferenciales en torno a la escuela y al proceso de escolarización que reciben “los otros” (Giovine, 2021). Al mismo tiempo, producen disputas dentro del espacio educativo del “nosotros” entre las fracciones de clase, apoyadas en las “protecciones próximas” que la propia escuela contribuye a reforzar (Gessaghi, 2013). La relación de proximidad entre sus alumnos, y las distancias con “los otros” en las narraciones, operan como valores y analíticamente pueden ser interpretadas como “solidaridades” (Fuentes, 2015).

Este efecto de agregación entre pares tiene por objetivo construir y sostener la distancia con el objeto privilegiado de distinción, las clases medias. Los “otros” encarnan una suerte de “barbarie cultural”, donde el “nosotros” marca una frontera y produce la segregación. El cierre social y espacial es una garantía de distinción y preservación de la clase. En relación con las clases populares, la otredad refiere más a una empatía distante, marcada por la caridad y el temor.

En el trabajo de campo, identificamos colegios que forman a la clase alta que podemos agrupar en tres: los colegios preuniversitarios, los colegios privados confesionales, y los colegios privados laicos. El prestigio por la educación pública estatal en las familias que envían a sus hijos a los colegios preuniversitarios ha disminuido a lo largo del tiempo, y tiene como correlato la menor demanda de familias de clase alta. No obstante, las familias de clase alta que envían a sus hijos aquí no reconocen a esta oferta como “pública” sin más (es decir, de gestión estatal). Incluso se resisten a considerar a estos colegios como públicos, lo que justifican diciendo: “No son públicos igual que los otros”, donde los otros son los colegios provinciales. Esta expresión deja entrever una connotación negativa de lo público, a la vez que una diferenciación de estos colegios por pertenecer a la Universidad Nacional de Córdoba,

todavía bien valorada en las entrevistas.

Los colegios de gestión privada son heterogéneos: la principal diferencia entre ellos radica en que unos son subvencionados, en su mayoría católicos, y otros son privados sin subvención, en su mayoría laicos. Dentro de los colegios religiosos, en los más conservadores la propuesta educativa tradicional opera con vigor junto a la disciplina. Aún existe la división por sexos, con alternativas más moderadas, y la formación católica responde a órdenes más rígidas. Son muy exigentes con los rituales religiosos, la vestimenta, el comportamiento y la conducta. De todos modos, se observa una relativa flexibilización en algunas instituciones.

Las escuelas de gestión privada laica son una opción relativamente nueva para los padres entrevistados, que se distancia de las anteriores principalmente por cambios en el currículum, las actividades complementarias, los intercambios y la formación en idiomas. Tres de las escuelas de gestión privada laica bilingües tienen nombres de santos, porque, según sus directivos, en el "mercado internacional tienen nombres de santos", aunque podría interpretarse como una estrategia de mercado dentro del sector privado. A pesar de proclamarse bilingües e internacionales, solo pocas cumplen con las condiciones mínimas para serlo, lo que da lugar a litigios contra ellas (Giovine y Mataluna, 2022).

Quizás un elemento que aparece con mayor frecuencia en las familias que envían a sus hijos a los tres tipos de instituciones es que *lo público* en general y en particular la escuela pública (estatal) están "muy politizados". Por supuesto que las familias se refieren a las escuelas públicas que no dependen de la universidad, donde identifican a las protestas docentes y a los reclamos estudiantiles como fenómenos que están directamente asociados con la falta de continuidad pedagógica y con una falta de compromiso con la tarea de educar y de aprender.

En todos los casos, presentan a la educación pública (estatal) como un bloque sin distinción al que asocian características negativas de los casos extremos. La ven como "desgastada", y, cuando utilizan este calificativo, lo hacen refiriéndose tanto a los edificios como a los docentes, a quienes ven "muy cansados" y "contando los días para jubilarse". Este cansancio lo asocian al ejercicio de la docencia con jóvenes que, según su visión, no están en condiciones de aprender.

Desde su perspectiva, el "desgano" de los docentes de la educación pública conduce al "facilismo", producto de la pérdida de interés por luchar con estos jóvenes que no aprenden. En cuanto a los jóvenes, a su criterio no aprovechan la oportunidad que tienen de estudiar.

Aparece la imagen de una educación pública con agentes (docentes y directivos) que califican como "ineficaces" e "ineficientes", y que malgastan el dinero público. Siempre en oposición a la privada, que se la construye como "desafiante" y "eficiente" en el uso de los recursos. También en ocasiones se describe a las instituciones educativas públicas como "sucias", "derruidas" e "inadecuadas" para la enseñanza: "No hay limpieza", "No hay aulas, ¡dan clases en los contenedores!". Una educación que, bajo el criterio de algunos entrevistados, está "minimizada", "empobrecida", "desfinanciada". Sabrina, cuya familia pertenece a los profesionales con cargos directivos, nos cuenta que, para ella, "público" es igual a "pocos recursos y muchos problemas".

En este sentido, la educación pública aparece en la representación de los entrevistados como "abandonada" por el Estado y "fracturada" en el vínculo con la sociedad. Tenemos una escuela pública que Claudio (miembro de la fracción de empresarios de clase alta) califica como "degradada a situación de ciudad", expresión que refiere a la "violencia, droga, tráfico, inseguridad".

En relación con la calidad educativa, algunos entrevistados

entienden que la escuela “nivela para abajo”, y a esto lo asocian a que “no hay meritocracia”. Hay entrevistados que expresan que la falta de compromiso que se da es porque los docentes y los padres “se pasan la bola”, una figura próxima a la del “simulacro”, debatida en los medios recientemente. Esta es quizás la oposición más marcada entre “la pública” (de gestión estatal) y “la privada”, en cuanto esta última aparece como un espacio de “excelencia académica, disciplinada y de respeto por el docente y por el saber”. De fondo está la concepción, expresa en algunos casos, de que “van a la pública los que no pueden acceder a la privada”.

La participación política en los colegios de elite[4]

Quienes envían a sus hijos o nietos al Colegio Nacional de Montserrat (CNM) o a la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB), escuelas con centro de estudiantes, expresan diferencias entre ellos en relación con la participación política de sus hijos y de los docentes. Los padres que envían a sus hijos a la ESCMB se dividen entre quienes consideran que la participación política forma parte de un aprendizaje para sus hijos y quienes reniegan del tiempo que se pierde de clases a causa de esto y del modo en que docentes y directivos traccionan a los estudiantes a sus reivindicaciones. Un ejemplo del primer grupo es Rubén, preceptor y exalumno de la ESCMB, que menciona:

> … más allá de los contenidos y eso, el Manuel Belgrano tiene una oportunidad de brindarte cosas que algunos alumnos no ven hasta la universidad quizás u otro nivel educativo… Qué sé yo… El poder organizarte gremialmente es algo que vos ya lo traés re naturalizado, que toda institución tiene que tener un centro de estudiantes…

Algunos padres que egresaron de esta escuela ya no

quieren enviar a sus hijos allí por este tema. Este es el caso de Carlos, que ocupa un puesto jerárquico en la justicia:

> … Mirá, el Manuel Belgrano tuvo una evolución que, de afuera, sin conocer mucho, pero cuando egresamos era una cosa y cuando egresaron ellas [sus hijas] era otra, se fue relajando, pero así y todo el nivel lo mantuvo, pasa que el tema de los paros, jodido, en una época hasta un mes de paro, pero, y un relajamiento, al comienzo no, ellas entraron con 12 años de diferencia, y ahí era notable el nivel y luego empezó como a menguar…

Los padres de jóvenes estudiantes del CNM, que tradicionalmente ha sido espacio de formación de la llamada "Sagrada Familia" cordobesa, expresan que mantiene un perfil menos "politizado", pero algunos de sus docentes se adhieren a reivindicaciones masivas de la universidad. Por otra parte, se prepara a los estudiantes para hacer política: se hace continua referencia en las entrevistas a que los egresados del colegio ocupan posiciones de poder en la justicia y en la política local.

Paralelamente, existe en los padres de ambas instituciones una disputa generacional entre lo que significaba hacer política en su generación y lo que es hacer política hoy. Este es el caso de Raúl, científico, que nos cuenta:

> … esa vuelta habían tomado la facultad un grupo que estaban armados… Todo un quilombo así, de esos, terrible… Estaban todos en una asamblea y cayeron así… No, toda una cosa muy confusa también, muy compleja… Era un ámbito de muy, mucha discusión, hoy en día no pasa nada. […]. Hoy en día agarrás un pibe de 20 años y no sabe ni… O sea no ha leído nunca nada, o sea… Si uno mira eso, la juventud de hoy comparada con la de los 70, ¡nada que ver!

En las escuelas privadas laicas, a pesar de que algunos directivos se han formado en escuelas estatales de tercera generación, ven la educación de gestión estatal conforme a lo mencionado al inicio de este apartado. Coinciden en que está "muy politizada". En este sentido, oponen que en las escuelas privadas no se hacen paros. Que los docentes tienen derecho a manifestarse, pero la escuela no hace paro. Con toda la presión simbólica que esto significa para sus docentes.

Son escuelas donde los entrevistados mencionan que no hay centro de estudiantes y relatan que existen problemas con los contenidos "de izquierda". No obstante, en algunas instituciones, cuentan con delegados por curso que son elegidos por su desempeño académico (mediación institucional) y por sus compañeros.

La actividad juvenil de compromiso social se centra en el trabajo con las ONG, las fundaciones y las obras de caridad por medio de donaciones. En relación con determinados contenidos políticos, Juana relata:

> … por ejemplo, tengo una profesora, que yo siempre la quise un montón, de Lengua y Literatura… Ella intentó una vez dar un libro que se llamaba algo como "sapo de otro poso" [*Los sapos de la memoria*], no me acuerdo bien cómo se llamaba el libro, pero era sobre la dictadura y se lo vetaron, o sea, ¡no había forma que des eso en el colegio! Había muchas temáticas que no se trataban, eh, y que ¡no se podía creer!

Posteriormente, Juana nos cuenta en cuanto a la representación estudiantil en su colegio:

> En realidad yo durante todo mi secundario fui delegada en mi curso, ahí teníamos como un pequeño, no era un centro de estudiantes porque eso no existe, en [nombra el colegio], pero era como un espacio que nos juntábamos todos los estudiantes

> representantes de los diferentes cursos y todos, con unas profes que nos ayudaban a empujarlo bastante, pero siempre fue muy complicado con los directivos, y sobre todo con el directorio del colegio…

Las escuelas confesionales tradicionales comparten la cuestión de la continuidad pedagógica, pero no les resulta tan sencillo lograr que sus docentes no acaten algunas medidas de protesta, sobre todo aquellos que tienen mayor antigüedad y están más estables. En las órdenes religiosas más flexibles, se permite que los cursos tengan delegados o que existan grupos juveniles. Incluso algunos profesores o directivos promueven la realización de centros de estudiantes, con la anuencia y el apoyo de la institución. Son proyectos que llevan mucho tiempo y suelen descontinuarse.

La participación estudiantil está principalmente ligada a las actividades sociales y comunitarias de la orden religiosa. Horacio, empresario y egresado de un colegio privado confesional con subvención parcial, cuenta:

> … yo tuve muy buena relación con el director general del colegio cuando yo iba, porque estuve metido un poco en el centro de estudiantes, el último año, y era Alberto Jaimez y falleció hace tres meces. […] pero hubo un lapso de 10 años que el colegio no era el colegio [nombra el colegio] de siempre. ¿Por qué? Porque lo habían dejado de manejar [nombra la congregación], entonces estaba manejado […] un director laico que implementó las reformas de la Ley Federal de Educación.

Luego, fuera de la grabación, menciona que con este director se había metido la Cámpora al colegio. Posteriormente, se logró entrevistar al director que entró en esa etapa y nos contaba sobre los alumnos:

> … yo como director tenía en claro que tenía una población de clase media alta y sabía que el mandato nuestro era trabajar por una sociedad más equilibrada y más justa; entonces el desafío estaba puesto en saber que estos jóvenes que yo tenía como alumnos el día de mañana iban a ser dirigentes, iban a ser políticos, iban a ser empresarios; entonces el desafío estaba puesto en generar en ellos una conciencia social justa, activa, que ingre… y no que… Bueno, era difícil, era difícil porque, bueno, encima lleva un perfil de alumnos que por ahí responde a otras ideologías…

Sin embargo, este grupo de escuelas es más heterogéneo, variabilidad asociada a las congregaciones religiosas que las administran. También nos podemos encontrar con órdenes relativamente más abiertas a la formación crítica o a la participación política. De todos modos, esta apertura es relativa, y no debe considerarse como una promoción de la participación política estudiantil sin más. Así lo relata Paula sobre la generación de los padres, quien forma parte de la fracción de empresarios y es docente de lengua extranjera en colegios de elite:

> Ese [en referencia al colegio del que egresó] es un colegio de monjas y tenía [las orientaciones de] comercio y bachiller, y yo hice bachiller […]. En Córdoba, no sé ahora, pero antes era así: está el seminario mayor en [menciona ubicación], que es un seminario más tradicional, y los [menciona la congregación] tienen otro seminario que, por lo menos antes, en los años 70, no sé ahora, eran bastante más revolucionarios. Eran unas congregaciones… Yo ahora que soy grande y miro para atrás me doy cuenta de cómo eran las monjas de mi colegio, de lo liberales que eran. […]. Eran muy de… te diría como muy revolucionarias.

De este modo, podemos observar desde la palabra de los

entrevistados que la política y la participación política en los colegios que forman a las familias de clase alta son heterogéneas. Por un lado, tenemos los colegios preuniversitarios donde la participación política de los estudiantes y de los docentes es más tolerada por los padres, pero con posiciones encontradas. En el otro extremo, los colegios privados laicos, donde cualquier forma de participación política es desalentada en tanto no forme parte de procesos de delegación, sumamente monitoreados por la institución.

En las escuelas privadas confesionales, la situación es heterogénea, pero en todo caso la participación política del alumnado está limitada a la representación estudiantil frente a las autoridades y a las actividades sociales y de beneficencia de la orden que gestiona la escuela, y no debe afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la continuidad pedagógica. En este sentido, dado que algunas de las escuelas privadas que aparecen en las entrevistas tienen algún tipo de aporte del Estado, no es tan sencillo por parte de la institución evitar que sus docentes realicen reclamos salariales. De todos modos, aparecen en las entrevistas múltiples formas de presión hacia los docentes para desalentar estas reivindicaciones.

Reflexiones finales

El objetivo de este capítulo ha sido el de mostrar cómo los sentidos, las representaciones y las percepciones que tienen las familias de clase alta en Córdoba sobre lo público y la participación política de estudiantes y docentes están íntimamente relacionados con procesos históricos de masificación y democratización de la educación estatal y con el proceso de diferenciación de la Iglesia católica del Estado y dentro del sector privado.

En esta dirección, hemos mostrado que la realidad de las diferentes instituciones es heterogénea. Quizás, los espacios de

mayor participación política entre las instituciones que forman a la clase alta en Córdoba sean los colegios preuniversitarios, donde esta se toma por algunos padres y docentes como parte del proceso pedagógico que prepara a los jóvenes para insertarse en la sociedad. No obstante, existe una mirada crítica al respecto y una diferenciación entre las dos instituciones investigadas.

Las escuelas privadas laicas sin subvención se presentan como espacios donde la política, en el sentido arriba mencionado, debe evitarse. Por lo tanto, realizan un cuidado meticuloso tanto de los contenidos que imparten sus docentes y de su participación/filiación política, como de las posibles agremiaciones de sus estudiantes, y se caracterizan por no adherir a los paros ni asistir a movilizaciones. Por detrás está la asociación de *la política* con la educación pública (fuertemente estigmatizada), a la que se ve con muchos problemas.

En las escuelas confesionales, que en su mayoría reciben algún tipo de subvención por parte del Estado, la política aparece condicionada por la orden o la congregación que las gestiona. Por lo tanto, hay mucha variabilidad en relación con la aceptación de representantes estudiantiles o la conformación de centros de estudiantes, que frecuentemente están gestionados por docentes de la institución o por los mismos directivos. La vinculación con la sociedad está fuertemente asociada a las actividades que realiza la congregación. Existe una cierta resistencia y un control indirecto por medio de mecanismos de presión institucional ante la escasa participación política de los docentes en paros, movilizaciones o actividades gremiales. No obstante, en ciertas instituciones, estos procesos se dan igualmente.

Si bien la investigación no se ocupó específicamente de la participación política estudiantil en los colegios que forman parte de la clase alta en Córdoba –sería muy interesante continuar en esta dirección en investigaciones posteriores–,

hemos podido reconstruir una vinculación simbólica entre participación política y la educación pública en las entrevistas y las diversas formas de participación en los distintos tipos de instituciones analizadas, que dan cuenta de una gran heterogeneidad y al mismo tiempo de ciertas regularidades. En este sentido, el capítulo busca abrir el debate y la investigación para futuras indagaciones.

Bibliografía

Abratte, J. P. (2007). Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999). Repositorio para optar por el título de doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Abratte, J. P. (2011). Segmentación, Fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa. *Cuadernos de Educación*, *9*(9), 33-50.

Abratte, J. P. (2013). Los 90: neoliberalismo y políticas de educación superior. En M. Gordillo y L. Valdemarca (coords.), *Facultades en la UNC. 1854-2011- Saberes, procesos políticos e institucionales* (pp. 287-298). Córdoba: UNC.

Balzarini, M., Maccagno, A., Somazzi, C., Oehlenschäger, A. & Esbry, N. (2013). *Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba (1613-2013)*. Córdoba: Editorial UNC.

Bertaux, D. (1995). Social Genealogies Commented on and Compared: An Instrument for Observing Social Mobility Processes in the Longue Durée'. *Current Sociology*, *43*(2), 69-88.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y cultura* (pp. 281-309). Ciudad de México:

Grijalbo.

Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.

Bravslasky, C. (1981). *La educación argentina (1955-1980)*. CEAL.

Carli, S. (2008). La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes. En S. Carli (ed.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura: una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*(pp. 16-48). Buenos Aires: Stella; La Crujía Ediciones.

Cueto, C. del (2007). *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en* countries *y barrios cerrados.* Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional General Sarmiento.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

Filmus D. y Moragues M. (2003) ¿Para qué democratizar la educación media? En E. Tenti Fanfani (comp.), *Educación media para todos*. Buenos Aires: Fundación OSDE, UNESCO-IIPE y Grupo Editor Altamira.

Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*, *26*(2), 77-98.

García Guadilla, C. (2004). Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano. *Revista de la Educación Superior*, *23*(2), 65-74.

Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: Construcción del sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina”. *Runa*, *34*(1), 73-90.

Giovine, M. A. (2015, julio). La privatización de la educación y las clases dominantes del espacio social del Gran Córdoba. En XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Giovine, M. A. (2018). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: La formación de los sectores dominantes. (2003/2016)*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba.

Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de Educación*, *19*(1), 181-198.

Giovine, M. A. & Jiménez, C. (2015). Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de gran córdoba. 2003-2011. En A. Gutiérrez y H. Mansilla (comps.), *El espacio social cordobés: construcción, aspectos teórico-metodológicos y técnicos* (pp. 149-206). Córdoba.

Giovine, M. A. & Mataluna, M. B. (2022). Tendencias globales en elites locales. Formas de institucionalización y distinción social en Brasilia y Córdoba. *Pro-Posições*, *33*, 1-29.

Gottau, V. & Mayer, L. (2021). En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. *Papers. Revista de Sociologia*, *106*(3), 357-379.

Gutiérrez, A. B. (2003). La construcción social de la pobreza. Un análisis desde las categorías de Pierre Bordieu. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, *2*, 29-44.

Mayer, L. & Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas-XX1. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (29), 19-41.

Mayer, L. & Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*, (87-88), 12-19.

Mignone, E. (1986). *Iglesia y Dictadura El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el regimen militar*. Ediciones del Pensamiento Nacional.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Buenos Aires:

Galerna.

Saint Martín, M. de (1993). L'espace de la noblesse. En *Leçons de choses* (pp. 71-95). Edition Métailié.

Salvia, A. & Tuñon, L. (2002). *Jóvenes trabajadores en el MERCOSUR y CHILE: desafíos y respuestas*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert – Argentina – Chile.

Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

Torrado, S. (1998). Cuestiones metodológicas relativas a la investigación sociodemográfica basada en censos y encuestas de hogares. En *Familia y diferenciación social: Cuestiones de método* (pp. 93-117). Buenos Aires: Eudeba.

Torres, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la Historia Argentina. En *História da Educação, 18*(44), 165-185.

Zamora, J. (2009). Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría Educativa*, 21(1), 19-48.

---

1. Carli muestra que la educación pública en Argentina ha sido leída por la literatura reciente como un aparato disciplinador, una experiencia cultural, un espacio de lucha política, una máquina de imposición de identidades, un instrumento de mejoramiento de las condiciones de existencia social y cultural, un instrumento de homogenización cultural, y un terreno de construcción de hegemonía política y cultural (Carli, 2008: 17-18).
2. Si bien en este marco la "libertad de opción" estaba marcada por la religiosidad o no de la educación, paulatinamente el discurso se fue tornando hacia la libertad de elección entre público o privado, que incluiría nuevas instituciones que, siendo de orden privado, no necesariamente eran religiosas (Abratte, 2007; Torres, 2014).
3. Entendemos por "movilidad institucional intergeneracional" al proceso de desplazamiento institucional que realizan las familias de clase alta de una generación a otra en orden de mantener o mejorar su posición social por medio de la escolarización de sus hijos en los distintos niveles del sistema educativo. Este proceso está fuertemente asociado a la masificación y democratización de las instituciones tradicionales y al estado de los instrumentos de reproducción disponibles en un momento dado de tiempo.
4. En todos los casos, los nombres de los entrevistados han sido reemplazados por nombres ficticios para mantener su anonimato.

Sobre los autores

Juan Dukuen
Es doctor en Cs. Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador adjunto del Conicet (Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue) y docente de la Facultad de Cs. Sociales de la UBA. Estudia la socialización juvenil en colegios de clases altas a partir del cruce entre la antropología del poder de P. Bourdieu y la fenomenología de M. Merleau-Ponty. Ha sido investigador visitante del Ibero-Amerikanisches Institut (Berlín, Alemania), de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Ha publicado los libros *Las astucias del poder simbólico* (Koyatún, 2010) y *Habitusy dominación en la antropología de P. Bourdieu. Una crítica desde la fenomenología de M. Merleau-Ponty* (Biblos, 2018), así como diversos artículos y capítulos de libros sobre sociología, antropología social y fenomenología.
Correo: juandukuen@gmail.com.

Elena Franco
Es magíster en Gestión Educativa y Lic. en Enseñanza de las Ciencias Experimentales por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Se desempeña como directora en una escuela secundaria de gestión privada en el partido de Gral. San Martín, y como profesora en dos institutos superiores de formación docente, en San Martín y en Ciudadela. Tiene a cargo la enseñanza de los espacios curriculares “Didáctica de las ciencias naturales”, Física, y “Análisis e intervenciones en situaciones de convivencia escolar”. Forma parte del grupo de investigación de la cátedra de Política Educativa en la Escuela

de Política y Gobierno de la UNSAM.
Correo: elenitafranco@hotmail.com.

Manuel Alejandro Giovine
Es profesor adjunto por concurso de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (UNC), en la cátedra de Sociología Sistemática de la Facultad de Ciencias Sociales, y profesor en las cátedras de "Estadística y sistemas de información educativa" y Sociología de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Es investigador y ha sido becado para su formación doctoral y posdoctoral por el Conicet. Es posdoctor en el ciclo "La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos" (Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC), doctor en Estudios Sociales de América Latina (CEA-FCS-UNC), especialista en producción y análisis de información para políticas públicas (CEA-FCS-UNC) y licenciado en Filosofía (FFyH-UNC). Sus líneas de trabajo abarcan las estrategias educativas de las clases dominantes, la desigualdad educativa, la internacionalización de la educación y del conocimiento científico, la educación comparada y los métodos cuantitativos en investigación educativa.
Correo: manuel.giovine@unc.edu.ar

Andrés Hernández
Es licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Ha sido docente de grado en la UNVM y en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) y de Posgrado en la Maestría en Sociedad e Instituciones de la Universidad Nacional de San Luis. Realizó estancias de movilidad en investigación y docencia en la Universidad Pablo de Olavide y en la Universidad de Granada (España). Actualmente se encuentra desarrollando actividades de docencia en la UNC y de investigación en el Centro de

Conocimiento, Formación e Investigación en Estudios Sociales, unidad ejecutora de doble dependencia (UNVM-Conicet). Su actual línea de investigación está vinculada a las formas de participación juvenil y construcción de ciudadanías, y dirige el proyecto de investigación "Expectativas y redes de sociabilidad juvenil" (UNVM). Integra además el Grupo de Estudios sobre Juventudes Córdoba (EJUC) y el proyecto PICT "Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021".
Correos: undher@gmail.com y ahernandez@conicet.gov.ar.

Mariana Marcela Jacob
Vive en Florencio Varela, Pcia. de Buenos Aires. Es profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), magíster en Educación con Orientación en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés (UdeSA) y fotógrafa profesional (Foto Escuela Vicente Viola, La Plata). En su formación cuenta con la Especialización de Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro (ISFD 17, La Plata), Especialización en Educación con Orientación en Gestión Educativa (UdeSA), becada por la Fundación Lúminis, y Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza con Imágenes (cohorte 2021) de la Dirección Provincial de Educación Superior del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Integra la Mesa Local de Prevención y Atención de la Violencia Familiar y de Género en Florencio Varela y el Proyecto Colectivo Fotográfico Iberoamericano "Cuerpas Reales. Hinchas Reales".
Correo: jacobmarianamarcela@gmail.com.

Miriam Kriger
Es doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina) y licenciada en Comunicación Social por la Universidad de

Buenos Aires. Es investigadora principal del Conicet con sede en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS-CONICET/IDES-UNTREF), y docente investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Dirige el programa de investigación "Subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos" del CIS-CONICET/IDES-UNTREF. Dictó conferencias y seminarios en diversas universidades nacionales y extranjeras. Entre sus libros se encuentran los siguientes: *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post-2001* (EDULP, 2010), *La tercera invención de la juventud: Dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación* (GEU, 2016), y *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado* (Clacso, 2021).
Correo: mkriger@gmail.com.

Marina Larrondo
Es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Educación por la Universidad de San Andrés (UdeSA), doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), e investigadora asistente del Conicet, con sede de trabajo en el Centro de Investigaciones Sociales IDES-Conicet. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Juventudes del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la UBA y del Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) "Juventudes e Infancias". Es docente regular de la asignatura Práctica de la Enseñanza del profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Se especializa en temas de militancia juvenil, movimiento estudiantil secundario y escuela media. Integra el

grupo responsable del PICT “Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021”. Además de diversos artículos en revistas nacionales e internacionales con referato, ha publicado los libros *Ciudadanías juveniles y educación: las otras desigualdades* (en colaboración con Liliana Mayer, GEU, 2018) y *Activismos feministas jóvenes en América Latina* (en colaboración con Camila Ponce Lara, Clacso, 2019).
Correo: mlarrondo@udesa.edu.ar.

Mariana Lerchundi
Es licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina) y doctora en Administración y Política Pública por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Ha cursado el Programa Postdoctoral en Ciencias Sociales (UNC). Ha realizado estancias de doctorado y posdoctorado en México a través del Intercambio Cultural Latinoamericano, en Colombia y Costa Rica, becada por el Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente es investigadora asistente del Conicet con sede en el ISTE-UNRC y ayudante de primera concursada en Teoría Política I y Seminario II de Política Contemporánea, como también cocoordinadora en la Lic. en Ciencia Política (UNRC). Es parte del grupo responsable del PICT “Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021” y del Grupo de Trabajo de Clacso “Juventudes e Infancias”.
Correo: marianalerchundi@gmail.com.

Lucía Litichever
Es magíster en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), licenciada en Ciencias de la Educación y candidata a doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es

profesora de enseñanza primaria (Escuela Normal Superior 4), investigadora y docente del Área de Educación de Flacso y de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Cocoordina el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales (Flacso). Sus líneas de investigación son en torno a la desigualdad y la educación secundaria, la convivencia y la participación escolar, como también los vínculos intergeneracionales. Es coautora del libro *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela* (Grupo Editor Universitario, 2015), y autora y compiladora del libro *Educación secundaria, convivencia y participación* (Eudeba). Integrante del equipo editorial de la Colección Diálogos Pedagógicos de la Colección Redes de Tinta del Ministerio de Educación de Santa Fe.
Correo: lucialitichever@gmail.com.

Liliana Mayer
Es licenciada en Sociología, magíster en Investigación en Ciencias Sociales y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es investigadora adjunta del Conicet en el área de educación, con sede en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Realizó estancias de investigación doctoral y posdoctorales en España y Alemania. Es profesora regular de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Miami Technological University (MTA) y de varias universidades argentinas. Es directora del proyecto PICT "Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021" y es parte del Grupo de Trabajo de Clacso "Juventudes e Infancias". Es autora de numerosos artículos con referato y de libros y compiladora de volúmenes relacionados a temáticas educativas y juveniles. Sus líneas de investigación actuales se centran en las propuestas de internacionalización de la educación obligatoria en Argentina y el continente

latinoamericano, con especial énfasis en los proyectos institucionales y curriculares y las modalidades participativas que adquieren las escuelas que se suman a redes globales. En el ámbito de la gestión, es la oficial de enlace para Argentina y Uruguay de la Universidad de Potsdam, Alemania.
Correo: lzmayer@gmail.com.

Patricia Silvana San Martín
Es doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), investigadora principal del Conicet, docente investigadora y directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UNR, y profesora titular ordinaria dedicación simple en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Asimismo, es directora de la publicación científica *Revista IRICE*, coordinadora de la Red de Cooperación Académica en Patrimonio Cultural Inmaterial de Latinoamérica y el Caribe (ReCA PCI LAC). La línea actual de investigación y desarrollo en dispositivos intermediales dinámicos se centra en la apropiación creativa de tecnologías 4.0 desde un enfoque sociotécnico-cultural. Sus publicaciones son reconocidas a nivel nacional e internacional.
Correo: sanmartin@irice-conicet.gov.ar.

Roque Jesús Antonio Pettinari
Es doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de La Plata, y coordinador institucional y profesor en las asignaturas Filosofía y Latín. Su área de trabajo es la filosofía de la educación.
Correo: ropettinari@yahoo.com.ar.

Ignacio Robba Toribio
Es licenciado y profesor en Sociología y doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es becario doctoral del Conicet con sede en el Centro de Investigaciones

Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), donde forma parte del programa de investigación "Subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos".
Correo: nachorobba@gmail.com.

Guillermo Luján Rodríguez
Es doctor en Ingeniería e ingeniero mecánico por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Posdoctorado en Ciencias de la Información y Comunicación por la Universidad de Paris 8, Francia. Es docente investigador categoría II, profesor titular ordinario dedicación exclusiva en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, UNR, e investigador asociado del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Su área de trabajo en investigación y desarrollo es la enseñanza de la ciencia y la tecnología. Posee publicaciones tanto a nivel nacional, como internacional.
Correo: guille@fceia.unr.edu.ar

Victoria Seca
Es licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), especialista en políticas públicas para la igualdad por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y doctora en Ciencias Sociales (UNCuyo). Es becaria posdoctoral del Conicet con sede en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA). Es docente del postítulo de "Especialización docente de Nivel Superior en Género y Educación" en el Instituto de Educación Superior 9-010 de la provincia de Mendoza. Forma parte del Núcleo de Estudios en Juventudes del Centro de Estudios de Teorías Críticas y Prácticas Emergentes, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Es integrante del PICT "Ciudadanías juveniles, política y currículum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión

privada. 2019-2021" y del Grupo de Trabajo de Clacso "Juventudes e Infancias". Sus líneas de investigación abordan experiencias de participación juvenil desde la sociología, articulando los estudios de juventudes, de la acción colectiva y de género y feministas.
Correo: victoriaseca@gmail.com.